Post/h/um

Jurnal de studii (post)umaniste

Volumul 4, 2018

Erica Burman
Joanne Faulkner
David Kennedy
James R. Kincaid
Karin Murris
Iskra Pavez Soto
Robert Pepperell
Jaqueline S. Rose

Erica Burman
The Child, the Woman and the Cyborg: (Im)possibilities of Feminist Developmental Psychology
© 1998 Erica Burman. All rights reserved.
Published initially in Karen Henwood, Christine Griffin & Ann Phoenix (eds.), *Standpoints and Differences: Essays in the Practice of Feminist Psychology*, SAGE Publications, London, 1998, pp. 210-232.
Reproduced courtesy of the author.

Joanne Faulkner
Innocents and Oracles: The Child as a Figure of Knowledge and Critique in the Middle-Class Philosophical Imagination
© 2011 *Critical Horizons*. All rights reserved.
Published initially in *Critical Horizons*, vol. 12, no. 3, 2011, pp. 323-346.
Reproduced courtesy of Taylor & Francis Ltd., http://www.tandfonline.com on behalf of *Critical Horizons*.

David Kennedy
Questioning Childhood
© 2006 State University of New York Press. All rights reserved.
Published initially in David Kennedy, *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*, State University of New York Press, 2006, pp. 1-26.
Reproduced courtesy of State University of New York Press, http://www.sunypress.edu.

James R. Kincaid
Inventing the Child – and Sexuality
© 1998 James R. Kincaid. All rights reserved.
Published initially in James R. Kincaid, *Erotic Innocence: The Culture of Child Molesting*, Duke University Press, Durham & London, 1998, pp. 51-72.
Reproduced courtesy of the author.

Karin Murris
The Posthuman Child: iii
© 2016 Routledge & Karin Murris. All rights reserved.
Published initially in Brock Bahler & David Kennedy (eds.), *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries*, Lexington Books, 2016, pp. 185-197.
Reproduced courtesy of the copyright holders.

Iskra Pavez Soto
Sociología de la Infancia. Las niñas y los niños como actores sociales
© 2012 Iskra Pavez Soto. All rights reserved.
Published initially in *Revista de sociología*, nr. 27, 2012, pp. 81-102.
Reproduced courtesy of the author.

Robert Pepperell
The Posthuman Manifesto
© 2003, 2005 Robert Pepperell. All rights reserved.
Published initially in *Intellect Quarterly*, Winter 2003. The translation follows the text published in *Kritikos*, vol. 2, February 2005, pp. 1-12.
Reproduced courtesy of the author.

Jacqueline S. Rose
The Case of Peter Pan*: The Impossibility of Children's Fiction*
© 1998 New York University Press. All rights reserved.
Published initially in Henry Jenkins (ed.), *The Children's Culture Reader*, NYU Press, 1998, pp. 95-109.
Reproduced courtesy of New York University Press.

© *Post(h)um. Jurnal de studii (post)umaniste*, 2017, pentru aceste traduceri în limba română.

Post/h/um

jurnal de studii (post)umaniste

4

EDITORI

Daniel Clinci
Sînziana Cotoară
Vasile Mihalache

ARTICOLE DE:

Erica Burman
Joanne Faulkner
David Kennedy
James R. Kincaid
Karin Murris
Iskra Pavez Soto
Robert Pepperell
Jacqueline S. Rose

TRADUCERI DE:

Lia Boangiu
Florin Buzdugan
Sînziana Cotoară
Daniel Clinci
Vasile Mihalache
Adina Mocanu
Cristina Stancu

Sumar

David Kennedy

Ce este copilăria / 7

Iskra Pavez Soto

Sociologia copilăriei. Fetele şi băieţii ca actori sociali / 40

Joanne Faulkner

Inocenţi şi profeţi. Copilul ca figură a cunoaşterii şi a criticii în imaginarul filosofic al clasei de mijloc / 68

James R. Kincaid

Inventarea copilului şi sexualitatea / 97

Jacqueline S. Rose

Cazul *Peter Pan*. Imposibilitatea literaturii pentru copii / 119

Erica Burman

Copilul, femeia şi cyborgul. (Im)posibilităţile psihologiei feministe a dezvoltării / 132

Karin Murris

Copilul postuman: *eueueu* / 161

Robert Pepperell

Manifestul postuman / 177

Despre autori & colaboratori / 189

DAVID KENNEDY

Ce este copilăria

Traducere de Florin Buzdugan

Nu pot să o ating; iar ochii mei înfometați
Se uită fascinați la ea, ca la eternitate
Henry Vaughan, fragment din *Copilărie*[1]

Al cui copil?

Au trecut aproape o sută de ani de când copilul a devenit, oficial, obiect de studiu al ştiinţei occidentale. Studiul copilului a fost instituţionalizat în universităţi, în media şi extensii ale birourilor guvernamentale în momentul în care paradigma explicativă darwiniană mătura înţelegerea de sine a Vestului, iar noţiunea de Progres nu fusese încă, în mod fatal, alambicată de către Primul Război. Naşterea sa coincide cu naşterea disciplinelor care i-au normat spaţiul discursiv dintotdeauna – psihologia, sociologia şi pedagogia.

Studierea copilului este considerată a fi, în mod tradiţional, domeniul acestor trei forme ale discursului. Problemele pe care le ridică ele în ceea ce priveşte copilul sunt determinate de modul în care s-au definit istoric, ca aspirante la statutul de „ştiinţe tari", adică ştiinţe care pot face afirmaţii universal valabile, aşa cum spune fizica sau biologia că face despre lume şi mecanismele ei de funcţionare.

[1] Henry Vaughan, din „Childe-hood", *The Works of Henry Vaughan*, second edition, L. C. Martin, ed., Oxford, Clarendon Press, 1957, p. 520.

Pentru a putea supune obiectul cunoaşterii la metoda cunoaşterii disciplinele umane pică în capcana inevitabilă a obiectificării copiilor în acelaşi mod în care ştiinţele tari trebuie să îşi obiectifice obiectele de studiu pentru a le putea explora. Obiectul disciplinei apare odată cu disciplina – în acest caz, copilul ca parte a naturii, iar studiul copilului ca o extensie a biologiei. Problemele ridicate cu privire la copii şi copilărie sunt aceleaşi cu problemele care se pun în privinţa oricărui organism şi a mediului său de viaţă. Mai mult, ele se comportă ca întrebările pe care o specie – adultul – şi le pune despre o alta – copilul.

Această cercetare nu este atât de direct în legătură cu consecinţele negative ale acestei viziuni asupra copilului şi copilăriei, în privinţa cărora există multiple viziuni[2], cât este despre întrebări despre copiii şi adresate copiilor şi copilăriei care sunt lăsate pe dinafară. Aceia dintre noi în căutarea unei viziuni mai pline, mai dinamice a acestui fenomen al copilăriei umane sunt, de regulă, dezamăgiţi de lipsa oricăror întrebări care nu pot primi răspuns în termenii cadrului de lucru îngustat al căutării normelor statistice, la care se ajunge prin forme de cercetare standardizate, lăsându-ne cu un copil care a fost – în chiar momentul în care ne-am gândit că am ajuns la „lucrul în sine" – neutralizat de către tehnicile folosite pentru a îl sau a o studia.

Problema nu este doar epistemologică – nu este doar despre ce fel de adulţi pot şti despre copii şi cum anume –, ci şi politică. Ştiinţa modernă este structură de cunoaştere pe atât de hegemonică pe cât a fost de teocentrică. La fel ca teocentricul, ea porneşte de la premisa că există o linie epistemologică de demarcaţie; în definitiv, toate celelalte pretenţii de cunoaştere trebuie să îndeplinească criteriile ei pentru a fi legitime. Când o structură importantă de cunoaştere îşi asumă acest tip importanţă de sine, crezurile sale fundamentale devin elemente ale percepţiei însăşi şi sunt plasate dincolo de orice îndoială. Încadrate astfel, nu mai simţim nevoia de a identifica şi de a continua cercetarea asumpţiilor filosofice fondatoare care ne fundamentează pretenţiile la cunoaştere – nu ne mai percepem ca interpreţi, ci cunoscători nemijlociţi.

[2] Vezi, de exemplu, Valerie Polokow, *The Erosion of Childhood*, University of Chicago Press, 1982 şi Gareth Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, 1996.

În cazul studierii copilului, interpretările care oferă structurile de cercetare a copilului în cadrul ştiinţei normale sunt, la suprafaţă în orice caz, rezultatul construcţiilor filosofice ale copilăriei ale unuia sau ale altuia dintre gânditorii seminali – un Darwin, un Freud sau un Piaget. Aceşti gânditori – care uneori, dar nu întotdeauna, sunt mai conştienţi de asumpţiile lor filosofice decât adepţii lor – îi furnizează ştiinţei normale imaginea de ansamblu pentru agendele sale de cercetare particulare, cărora le trebuie decenii ca să se devoaleze, îngrădite cum sunt cu metodologii autoconţinute şi care se dezvoltă intern. Destul de tipic, fiecare dintre cei trei giganţi menţionaţi anterior s-au considerat pe sine înşişi mai degrabă oameni de ştiinţă decât filosofi, dar cu cât suntem mai departe de ei în timp, cu atât mai bine îi observăm vorbind în contextul unor asumpţii ontologice, epistemologice şi antropologice pe care nu s-au simţit obligaţi niciodată să le clarifice sau să le formuleze într-un mod complet. Pe scurt, „copilul" oamenilor de ştiinţă moderni este un construct filosofic mediat cultural şi istoric, deghizat ca obiectul tare al ştiinţei experimentale.

Dacă unul dintre ţelurile acestei critici este să contribuie la deconstrucţia asumpţiilor filosofice aflate la baza oricărei „ştiinţe" pozitiviste a copilăriei, atunci este doar cu scopul de a crea o viziune mai bogată, mai diversă şi mai completă totodată. Doar prin descentrarea viziunii standard-normative le putem permite şi altor perspective să participe şi să-şi găsească locul discursiv din care să întrebe de ce şi ce anume au însemnat, înseamnă şi pot însemna copiii pentru lumea adulţilor. Întrebările care conduc o astfel de cercetare nu pot fi descrise decât ca filosofice, deoarece, indiferent câte introspecţii sau chiar soluţii concrete pot devoala aceste întrebări, ele rămân, până la urmă, fără răspuns, sunt de neräspuns. Sunt întrebări de pus în legătură cu copiii şi adresate copiilor care sunt, logic vorbind, anterioare oricărui model pozitivist particular pe care l-am putea respecta, precum cele referitoare la natura şi experienţa copilăriei, la asemănările şi diferenţele dintre copil şi adult, la dinamica structurală a procesului de dezvoltare şi chiar la mecanismul de învăţare.

O astfel de întrebare fondatoare este epistemologică: ce anume *pot* şti adulţii despre copii şi cum? În definitiv, privim întotdeauna copiii şi copilăria în calitate de adulţi. Ceea ce numim „copil" este, în primul rând, un copil-pentru-adult şi, astfel, un construct. Atunci

când descriem copilul, foarte important, nu descriem în mod direct natura lui sau a ei, ci o caracteristică a relației dintre adult și copil. Nu putem analiza „copilul" separat de „adult". Copiii încep să se vadă pe sine ca copii atunci când devin conștienți că există ceva numit „adulteță" [*adulthood*][*], din care ei nu fac parte, iar în privința aceasta au ajuns deja dincolo de copilărie. Copilăria și adulteța sunt doi termeni ai unui concept bipolar. Dacă toți oamenii ar fi fie doar copii, fie doar adulți, ambii termeni și-ar pierde semnificația.

Această observație devine cu atât mai evidentă atunci când pășim în afara propriului context cultural și istoric. Acolo vedem că limita dintre cei doi termeni ai acestui concept bipolar a fost trasată diferit în epoci istorice diferite și a fost trasată în mod variat de-a lungul liniilor culturale și subculturale, precum și în interiorul fiecărui individ. Toate științele umaniste – fie că e vorba despre psihologie, antropologie, sociologie sau istorie – devin, în această epocă a intervizibilității globale, tot mai conștiente că, așa cum a formulat Kenneth Keniston, „relația dintre contextul istoric și dezvoltarea psihologică este mult mai intimă decât am suspectat noi până acum"[3]. O cultură poate părea „copilăroasă" în ochii unui adult occidental. Pe de altă parte, pentru anumiți adulți neoccidentali și pentru anumite contraculturi occidentale, „adulții" occidentali pot părea ciudat de obsesivi, exagerat de serioși, ființe unidimensionale. De fapt, „omul mare", plictisitor și lipsit de imaginație a fost un motiv major în literatura occidentală pentru copii încă din secolul al XIX-lea.

În Atena clasică și în unele culturi aborigene, copiii erau considerați mesageri ai zeilor – ființe, cum spune Pierre Erny, „încă plină de emanații de dincolo"[4]. Tema copilului considerat o deschidere

---

[*] Am ales să folosesc termenul adulteță pentru eng. *adulthood*, fiindcă nici „maturitate", nici „perioada adultă" sau alte formulări asemănătoare nu s-ar fi potrivit cu intențiile autorului, pentru care conceptul nu reprezintă nici (doar) o vârstă anume, nici o perioadă de desăvârșire a creșterii, ci mai degrabă o ideologie care cuprinde toate aceste elemente, dar și altele. Cuvântul afost format de la „adult" + suf. „-eță", pe modelul „tinereță" sau „bătrânețe" (n. tr.).

[3] Kenneth Keniston, „Psychological Development and Historical Change", în Rabbs, T. K. & R. I. Rotberg, eds., *The Family in History: Interdisciplinary Essays*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 1976, pp. 141-157.

[4] Pierre Erny, *Childhood and Cosmos: The Social Psychology of the Black African Child*, Washington, Black Orpheus Press, 1973, p. 187 și Mark Golden, *Children and Childhood in Classical Athens*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1990.

către divin este invocată şi în formularea romantică a „sensibilităţii infantile, marele drept la naştere al fiinţei noastre", un vers din probabil cel mai popular poem al secolului al XIX-lea, „Odă înţelegerii nemuririi din amintirile fragedei copilării" [„Ode: Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood"] de Wordsworth. Şi Emerson a folosit această temă atunci când a vorbit despre copilăria timpurie [*infancy*] ca „perpetuul Mesia care vine în braţele oamenilor căzuţi şi pledează cu ei pentru întoarcerea în Paradis"[5]. Pentru Platon, copiii exemplificau apetitul neîmblânzit, sufletul lipsit de echilibru. Aristotel era de acord. Pentru el, copiii erau incapabili de fericire, în sensul pe care îl folosea el, fiindcă le lipseau raţiunea sau puterea de judecată.[6] Statul modern invocă copiii ca „viitori cetăţeni", ceea ce este adeseori o formulare codată pentru resurse – ca în cazul rezervelor de petrol sau a viitoarelor colectări de cherestea – pentru resursele statul-naţiune/economiei naţionale, care îi modelează conform scopurilor sale prin şcolarizarea obligatorie şi universală. Costul sistemului educaţional de stat plătit de cetăţenii adulţi este justificat, de regulă, pe baza asumpţiei că, odată trecuţi prin moara reproducerii culturale şi sociale, copiii vor deveni, într-un final, „productivi" economic şi politic.

Fiecare dintre aceste modalităţi diferite de a-i cunoaşte pe copii depinde de o construcţie care emerge dintr-o punere în balanţă specifică a polarităţii adult – copil. Fiecare, prin definiţia pe care o dă „copilului", defineşte „adultul". Unii istorici ai copilăriei suspectează că adulţii medievali nu aveau un concept de „copil", cel puţin nu după vârsta de şapte ani, deoarece ei înşişi aveau o mulţime de caracteristici pe care astăzi noi le-am numi „copilăroase" sau

[5] William Wordsworth, *Poems*, H. J. Hall, ed., New York, Scott Foresman, 1924; Ralph Waldo Emerson, „Nature", în *Selected Essays, Lectures, and Poems*, R. E. Spiller, ed., New York, Washington Square Press, 1965.

[6] Vezi *The Republic of Plato*, trans. F. M. Cornford, London, Oxford University Press, 1941, pp. 125, 138; şi *Laws*, în *Plato: The Collected Dialogues*, E. Hamilton & H. Cairns, eds., Princeton, Bollingen, 1961, p. 1379. Pentru Aristotel, vezi *Physics*, 197b: 7-10; *Eudemian Ethics*, 1224a: 27-29; *Nichomachean Ethics*, 1099b: 25-1100a: 5, 1104b şi 1239a: 1-6., în J. L. Ackrill, ed., *A New Aristotle Reader*, Princeton University Press, 1987; M. Ostwald, trans., *Nichomachean Ethics*, New York, Bobbs-Merrill, 1962; şi John Burnet, trans. & ed., *Aristotle on Education*, Cambridge, At the University Press, 1904.

„copilăreşti".[7] Viziunea romantică asupra copilului ca deschidere originală către fiinţă este bazată, măcar în parte, pe memoriile adulţilor despre copilărie; deseori, memoriile sunt fie selective, fie modelate de discursul religios sau cultural-istoric. Genul de autobiografie a adultului numită „Copilărie" a apărut în Vest în momentul în care masivele dislocări sociale şi culturale ale Revoluţiei Industriale au lipsit mari segmente de populaţie de posibilitatea unui „tărâm natal", conducându-i pe oameni către un tărâm interior, către o zonă mai degrabă psihologică decât geografică.[8]

Nici măcar noţiunea de stadii de dezvoltare nu este doar biologică, ea este şi un construct social – sau un construct social care foloseşte biologia ca metaforă conducătoare. Perioada de „latenţă" a lui Freud, de exemplu, a fost descrisă ca o invenţie a educatorilor şi a psihologilor pediatri din ultima perioadă a secolului al XIX-lea, sub influenţa presiunii sociale, economice şi politice, care a făcut posibilă înlăturarea copiilor din cadrul forţei de muncă şi suprimarea sexualităţii lor.[9] Teoria stagiilor copilăriei se potriveşte foarte bine cu practica modernă a şcolarizării, care îşi are originea într-un proiect mai amplu, al „disciplinării" marginalizaţilor – săracii, nebunii, băştinaşii – în interesul controlului social.[10] Pe de altă parte însă, în timpul Revoluţiei Industriale timpurii, aşa cum a subliniat Max Wartofsky, „scala adaptativă a ceea ce constituie «copilăria» a fost ajustată în funcţie de realităţile politice şi economice ale lacomului sistem de fabrică [*factory system*]"[11].

---

[7] Primul istoric care a susţinut această idee a fost Phillipe Aries, în *Centuries of Childhood*, trans. R. Baldick, New York, Knopf, 1962. Scena a fost pregătită de Huizinga în *The Waning of the Middle Ages*, New York, Anchor Books, 1954.

[8] Richard Coe, *When the Grass Was Taller: Autobiography and the Experience of Childhood*, New Haven, Yale University Press, 1984.

[9] Dominick Cavallo, „The Politics of Latency: Kindergarten Pedagogy, 1860-1930", în *Regulated Children/Liberated Children: Education in Psychohistorical Perspective*, Barbara Finkelstein, ed., New York, Psychohistory Press, 1979.

[10] Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, trans. Alan Sheridan, New York, Pantheon, 1977.

[11] Marx Wartofsky, „The Child's Construction of the World and the World's Construction of the Child: From Historical Epistemology to Historical Psychology", în *The Child and Other Cultural Inventions*, F. S. Kessel & A. W. Siegel, eds., New York, Praeger, 1983, p. 208.

Care adult?

Conceptul de *adult* este în mod egal predispus deconstrucției istorice și culturale. Așa cum a demonstrat istoricul John Boswell, au fost puțini „adulți", în sensul actual al termenului, până relativ de curând:

> Pe durata majorității istoriei occidentale, doar o minoritate de adulți a atins […] independența: restul populației a rămas de-a lungul vieții într-un statut juridic mai degrabă comparabil cu „copilăria", în sensul că au rămas sub controlul altcuiva – un tată, un lord, un soț etc. […] Cuvinte precum „copii" desemnau sclavi adulți până spre sfârșitul Evului Mediu și este deseori imposibil să fii sigur, fără un context adecvat, dacă referirea este bazată pe vârstă sau pe statut sau pe ambele.[12]

Boswell găsește criterii foarte variate pentru stabilirea momentului în care adulteța a început în culturile antice și medievale – de la considerații biologice la responsabilitatea legală, de la atribuiri de sens moral, la eliberarea de sub autoritatea paternă, până la un concept de maturitate psihologică. De cele mai multe ori, adaptându-se la bipolaritatea schimbătoare a conceptului „adult-copil", adulteța reprezintă o încheiere a anumitor inaptitudini ale copiilor – ca la Aristotel, inaptitudinea lor de a obține cunoaștere și de a practica judecata la nivel vocal –, adică depășirea unei condiții deficitare, fie ea cognitivă, psihologică, fizică, morală sau legală. Norbert Elias confirmă acest raționament în narațiunea sa a apariției subiectului adult modern la sfârșitul Evului Mediu și începutul Renașterii ca proces incremental al *separării* instinctuale și afective de impulsurile și sentimentele copilăriei, în interesul unui „sine privat", pentru care grija principală este impunerea unor limite clare, urmărite îndeaproape, în relație cu alte sine-uri private.[13]

Este posibil ca Occidentul secolului XXI să treacă din nou printr-o schimbare istorică a balanței adult – copil. Unii sugerează că, pe măsură ce copilul, așa cum îl știm noi, „dispare", adultul

[12] John Boswell, *The Kindness of Strangers: The Abandonment of Children in Western Europe from Late Antiquity to the Renaissance*, New York, Pantheon, 1988, p. 27.

[13] Norbert Elias, *The Civilizing Process: The History of Manners*, New York, Urizen Press, 1978.

modern clasic – cel pentru care „a creşte mare" sau „a ajunge la o vârstă" însemna lăsarea în urmă a contrapărţii sale medievale, naive, copilăreşti pentru a înfrunta universul copernican singuratic – dispare de asemenea. Cele mai sugestive perspective evidenţiază ca primă variabilă în această schimbare mediul informaţional electronic postliterat, care tinde să dea naştere nu doar unui copil informat, prin intermediul mediei, în legătură cu misterele şi brutalităţile sexului şi ale morţii, ci şi la ceea ce se numeşte „copil-adult" – un adult ale cărui capacităţi emoţionale şi discursive le aproximează pe cele ale unui copil de 13 ani.[14]

Adultul ideal al anticilor este omul [*man*] „contemplativ" (sic) descris de Aristotel şi dezvoltat de către stoici şi epicurieni. Adultul ideal al perioadei timpurii moderne şi a celei de după este omul „activ", cel care acţionează dintr-o perspectivă profund individuală.[15] Adultul modern târziu a dobândit un „copil interior", ceea ce semnalează o nouă preocupare în legătură cu revizuirea limitelor perechii contrastante.[16] Abia începând cu anii 1960, adulteţea occidentală a fost din ce în ce mai mult concepută ca o perioadă de potenţiale schimbări psihologice şi vocaţionale, de eşecuri şi schimbări conjugale, ceea ce i-a făcut pe adulţi la fel expuşi riscurilor, oportunităţilor şi vicisitudinilor „creşterii şi dezvoltării" precum sunt copiii – adică, mai degrabă asemănători copiilor.

Găsim variabilitate istorică şi culturală nu doar în modul în care adulţii îi construiesc pe copii, ci şi în modurile în care adulţii şi copiii interacţionează în spaţiul şi timpul reale – în relaţia adult – copil. Adulţii au de-a face cu două tipuri de copii – copilul în carne şi oase, pe care adultul este chemat să-l protejeze, să-l îngrijească şi să-l conducă spre adulteţe; şi copilul care a fost adultul cândva, indiferent că e interpretat ca copilul memoriei sau ca copilul interior. Aceste două tipuri de copil se determină reciproc, în sensul că felul în care adulţii se raportează la propriul „copil" influenţează puternic

[14] Neil Postman, *The Disappearance of Childhood*, New York, Delacorte, 1982, p. 99.

[15] Robert N. Bellah, „To Kill and Survive or To Die and Become: The Active Life and the Contemplative Life as Ways of Being Adult", în Erik H. Erikson, ed., *Adulthood*, New York, Norton, 1978.

[16] Pentru exemple populare ale acestui subiect, vezi John Bradshaw, *Homecoming: Reclaiming and Championing Your Inner Child*, New York, Bantam, 1990, dar tema este deja anunţată de psihanaliza freudiană şi jungiană.

modul în care ei văd copiii şi, corelativ, atitudinile lor faţă de creşterea copilului, precum şi teoriile şi practicile legate de aceasta. Dar practicile şi atitudinile faţă de creşterea copilului par să se afle într-un proces de evoluţie: ele se schimbă cum se schimbă şi medicina, religia, politica, tehnologia, economia şi demografia; în timp ce relaţia adultului cu „copilul interior" pare să se menţină în cadrele unor caracteristici arhetipale.

Probabil ca rezultat al relaţiei ambigue dintre copilul istoric şi „copilul interior", sau copilul mitic, conceptul „copil" are un fel de a atrage şi, în acelaşi timp, de a eluda proiecţiile adulte, iar această ambivalenţă proiectivă lasă loc pentru o largă varietate de atitudini adulte faţă de copii, unele dintre ele permanente, iar altele schimbându-se conform modei culturale. În vremea noastră, cel puţin, unii adulţi îşi cocoloşesc copiii; alţii îi tratează ca şi când nici n-ar fi prezenţi acolo; unii devin ciudat de nervoşi şi de distanţi în prezenţa lor; alţii îi abordează cu un entuziasm naturalist pe care nu l-ar manifesta niciodată faţă de adulţi; unii se simt obligaţi să îi întrebe în legătură cu propriul lor statut – Câţi ani ai? Unde mergi la şcoală? În ce clasă eşti? – ca şi cum copilăria are fi vreun episod prelung de pregătire militară. O întreagă galerie istorică de filosofii şi practici ale creşterii copilului poate muta întreaga gamă, de la recomandările lui Locke de băi reci dimineaţa, la faimoasa distanţare a clasei de sus din Anglia secolului al XIX-lea faţă de progeniturile lor, la părinţii centraţi pe copil, în mod radical, din SUA contemporane, cei care le atribuie copiilor lor un nivel de maturitate psihologică şi cognitivă pe care ei înşişi nu îl pot menţine decât printr-o atenţie continuă la propriul lor „copil interior".

Toate aceste exemple arată din nou la măsura în care construirea de către adult a copilului este concomitent autoconstrucţia sa ca adult – fie prin mecanisme ale distanţării copiilor sau prin încercarea de a-şi retrăi, reevoca sau exorciza propria-i copilărie prin ei. Această relaţie proiectivă, involuntar transgresivă cu celălalt poate fi autentică în privinţa vieţii interpersonale în general, dar este mai intensă şi mai semnificativă în cazul relaţiei adult – copil, deoarece copilul nu este doar un altul oarecare pentru adult, ci un altul exemplar.

Este, dintr-un punct de vedere, o situaţie asimetrică: copilul nu influenţează adultul cu proiecţiile sale atât de mult pe cât influenţează

adultul copilul – influenţa este mai puţin puternică. Şi din cauza *diferenţei* copilului – în înălţime, greutate, mărime şi funcţie a organelor, configurare hormonală şi stare neurologică, la fel ca, deşi într-un sens mai slab decât cea dinainte, caracteristicile cognitive, lingvistice, afective şi motrice – ea se împrumută pe sine pentru a fi folosită ca ecran pentru proiecţiile adulte, în acelaşi mod în care, pentru civilizaţia albă patriarhală, o fac femeile, „băştinaşii", nebunii, animalele şi zeii. Distanţa faţă de adulţi face din copil o figură limită, o reprezentare a unei condiţii-limită a umanului. La fel ca celelalte figuri liminale, ea este cumva transformată într-o subspecie [*subspeciated*] – indiferent că este divinizată, bestializată sau demonizată. Ea ajunge să reprezinte o totalitate pierdută, un sens al *prezenţei* – a mariajului dintre pentru-sine şi în-sine care bântuie conştiinţa adultă, în care prezenţa şi absenţa sunt într-o interacţiune inseparabilă. Ea reprezintă ceea ce Derrida numeşte o viaţă „fără diferanţă", la care adulţii se raportează cu teamă şi dorinţă deopotrivă:

> Omul se numeşte pe sine om doar prin trasarea limitelor care îl exclud pe celălalt din jocul suplimentarităţii: puritatea naturii, a animalităţii, primitivismul, copilăria, nebunia, divinitatea. Apropierea de aceste limite este în acelaşi timp teama de ameninţarea morţii şi dorinţa de acces la o viaţă fără diferanţă.[17]

Dar asemenea celorlalte imagini liminale, ea este şi o deschidere pentru dezvoltarea psihologică. Ea este celălalt care, în cele din urmă, nu poate fi ignorat: alteritatea sa radicală cere fie violenţă, fie dialog ca răspuns. Nu trebuie să privim prea departe pentru prima dintre ele; cea din urmă, voi argumenta, este o promisiune enormă pentru posibilitatea unei evoluţii personale, sociale şi culturale.

Construirea occidentală a copilăriei

Pe tărâmul alterităţii şi al proiecţiei interumane, copilul le serveşte adulţilor, de obicei, ca un fel de cifru, de dovadă textuală sau de imagine pentru asumpţiile lor fundamentale despre natura umană – sau absenţa acesteia – şi pentru politica condiţiei umane. Este copilul o „persoană" încă de la început? Dacă nu, din ce moment şi prin ce

[17] *Of Grammatology*, trans. G. C. Spivak, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1976.

procese devine una? Ce ne spune nouă sexualitatea pregenitală, polimorfă a copilului despre sexualitatea noastră? Sunt fetele născute într-adevăr fete şi băieţii, băieţi? Sunt copiii inerent buni sau există o rădăcină a răului ori, cel puţin, un egocentrism profund, care se arată pe sine nedisimulat în copii? Necesită umanitatea – începând cu copiii – violenţă, fie prin „nuia" sau scaunul electric pentru a nu aluneca în haos personal şi social? Este dezvoltarea psihologică un proces relativ organic, autocondus şi care se autocorectează sau este o formă a reproducerii sociale? Copiii extrag răspunsuri viscerale, involuntare de la adulţi la aceste întrebări fundamentale şi fără de răspuns – ei le invocă precum paratrăsnetele. În mod interesant, întrebarea „sunt copiii diferiţi de la o cultură la alta?" rareori evocă astfel de răspunsuri. Adulţii tind să creadă implicit în universalitatea copilăriei.

Dacă ne uităm la istoria acestor răspunsuri, găsim o linie de demarcaţie ambivalentă care arată modul în care copilăria a fost investită cu semnificaţie în tradiţia clasică occidentală şi în cea iudeo-creştină. Pe de o parte, copiii sunt excluşi de la statutul de persoană completă încă de la începutul tradiţiei raţionaliste occidentale. Aşa cum am menţionat deja, pentru Platon şi Aristotel, copiii, deşi au liber arbitru, sunt lipsiţi de abilitatea de a alege şi sunt puternic asociaţi cu natura lor „apetitivă". Pentru Aristotel,

> […] ceea ce îşi doreşte lucruri de bază şi ceea ce creşte sălbatic trebuie să fie „verificat" sau „curăţat", iar acestea sunt, mai presus de toate, apetitul şi copilul. Fiindcă, precum oamenii care se complac, copiii trăiesc aşa cum le dictează apetitul, iar dorinţa de plăcere este mare la ei. […] Fiindcă este adevărat că copiii şi animalele sălbatice sunt înzestraţi cu calităţi sau caracteristici naturale, dar este evident că, fără inteligenţă, acestea sunt vătămătoare. [Bărbatul liber, sclavul, femeia şi copilul] au cu toţii părţile necesare ale sufletului, dar le au în moduri complet diferite: elementul deliberativ lipseşte cu desăvârşire în cazul sclavului; femeia îl are, dar fără autoritate; iar copilul îl are, dar în formă incompletă.[18]

Platon, de asemenea, asociază adeseori copiii cu sclavii, femeile şi animalele, şi el şi Aristotel, şi amândoi îi grupează pe copii cu „cei bolnavi, cei beţivi, cei nebuni şi cei nemernici"[19].

[18] Aristotle, *Nichomean Ethics*, 1119a35, 1144b5; *Politics* 1260a, pp. 9-14.
[19] Golden, p. 7.

Dar chiar şi aici – în invocarea condiţiei-limită umane a animalelor, a nebunilor, a celor beţi – partea pozitivă a ambivalenţei licăreşte, fiindcă o anumită tradiţie permanentă îi identifică pe cei beţivi şi pe cei nebuni cu „înţelepciunea zeilor". „Beţivii şi copiii spun adevărul", citează în mod proverbial (beatul) Alcibiade în *Symposium* (apoi aruncă perfid – „beţivii, în orice caz"[20]). Copiii erau, într-adevăr, asociaţi, în înţelepciunea mitică grecească, cu natura şi zeii, şi aveau roluri în festivaluri şi ceremonii cărora această asociere le oferea un drept natural. Precum zeii înşişi, copiii erau marginali lumii adulte a *polisului* şi astfel puteau juca drept mijlocitori cu fiinţele din alte lumi. În Atena, un copil era ales în fiecare an să fie intermediar între iniţiaţi şi prezenţa divină în cadrul Misteriilor din Eleusis.[21] Alteritatea naturii şi alteritatea divinului se întâlnesc în arhetipul copilului în artă, mit şi ceremonie – nu doar în lumea antică, ci şi în lumea medievală, modernă şi postmodernă, sub diverşi tropi.

Poziţionarea iconică ambivalentă şi chiar polarizată a „copilului" evocă şi totodată localizează linia de demarcaţie trasată de-a lungul istoriei subiectivităţii occidentale – cea între minte şi trup, carne şi spirit, exprimare instinctuală şi refulare, abatere şi control, inconştient şi conştient, profan şi sacru. În măsura în care copiii funcţionează ca ecrane pentru proiecţiile adulţilor a primului termen din fiecare dintre aceste părţi contrastante – corp, carne, instinct, abatere, inconştient, profan –, ei reprezintă alteritatea periculoasă a mâinii stângi sau „sinistrul" din discursurile occidentale despre sine – umbra, inconştientul, dorinţa – cu care tradiţia noastră raţionalistă se luptă eroic, mânuind armele pe care Michel Foucault le-a numit „tehnologii ale sinelui". Ca reprezentări ale dorinţei, statutul lor – la fel ca statutul femeilor, al celor total non-raţionali (nebunul) şi al „primitivilor" – în cultura patriarhală occidentală este atât marginală, cât şi profetică. În mod tradiţional, aceste grupuri evocă atât haosul distructiv, cât şi potenţialul transformator al dorinţei. Plasarea copilului în acest paradox al subiectivităţii va juca un rol important în această carte, în discuţia despre rolul relaţiei adult – copil în cadrul evoluţiei valorilor occidentale şi statutul copiilor drept „străini privilegiaţi" în politicile atât ale culturii, cât şi ale subiectivităţii.

[20] Plato, *Symposium*, 217e, în Hamilton & Cairns, *Plato: The Collected Dialogues*.
[21] Golden, p. 44.

Permanenta ambivalenţă faţă de copii ajunge şi mai departe în istoria culturală occidentală în formularea iudeo-creştină a copilăriei decât în Grecia antică. Tradiţia veterotestamentară este mai mult sau mai puţin la fel cu cea din urmă; pentru amândouă, „Nebunia este lipită de inima copilului”[22]. Ideea de copil ca „nebun”, în sens negativ, din Vechiul Testament – indisciplinat, lipsit de judecată, necesar a fi modelat în mod strict şi cu atenţie – este purtată în creştinism prin Epistolele lui Pavel, în care suntem admonestaţi „duşi de valuri, purtaţi încoace şi încolo de orice vânt al învăţăturii” şi „să creştem întru toate”. Dar Evangheliile iau cealaltă parte, construind astfel o ambivalenţă faţă de copii în textul fondator universal al Occidentului. Iisus a prezentat diferenţa epistemologică a copilului ca pe un avantaj spiritual şi a oferit-o drept model al receptivităţii faţă de Cuvânt. Mai întâi, el face aluzie indirect la una dintre dovezile tradiţiei „mâinii stângi” din Vechiul Testament (Psalmi) când spune „Te laud, Tată, Doamne al cerului şi al pământului, pentru că ai ascuns aceste lucruri de cei înţelepţi şi pricepuţi şi le-ai descoperit pruncilor”[23]. Apoi, ca pentru a face clar înţeles faptul că gestul lui nu este doar unul retoric, „chemând la Sine un prunc, l-a pus în mijlocul lor. Şi a zis: Adevărat zic vouă: De nu vă veţi întoarce şi nu veţi fi precum pruncii, nu veţi intra în împărăţia cerurilor. Deci cine se va smeri pe sine ca pruncul acesta, acela este cel mai mare în împărăţia cerurilor. Şi cine va primi un prunc ca acesta în numele Meu, pe Mine Mă primeşte. Iar cine va sminti pe unul dintr-aceştia mici care cred în Mine, mai bine i-ar fi lui să i se atârne de gât o piatră de moară şi să fie afundat în adâncul mării”[24]. În sfârşit, când intră în Templu, copiii sunt cei care îl recunosc ca Mesia. Răspunzându-le adulţilor şocaţi şi nervoşi, el se referă direct la motivul profetic al copilului considerat cunoscător, care este prezent în tradiţia lor sacră şi imemorială: „Auzi ce zic aceştia [copiii]? Iar Iisus le-a zis: Da. Au niciodată n-aţi citit că din gura copiilor şi a celor ce sug Ţi-ai pregătit laudă?”[25]

[22] *Proverbe*, 22: 15.
[23] *Matei*, 11: 25.
[24] *Matei*, 18: 2-6.
[25] *Matei*, 21: 16.

Creştinismul, aşa cum a arătat Peter Fuller, „preamărea copilăria şi o arăta impunea ca mod exemplar de a trăi […], faptul că un copil ar trebui să fie dat ca exemplu este ceva cu adevărat nou în istoria religiilor şi la fel de nou în istoria culturilor”[26]. Cu toate acestea, Părinţii Bisericii par să fi urmat viziunea lui Pavel asupra copilului, considerat un deficit şi un pericol, iar injoncţiunea lui Iisus de a deveni „precum pruncii” a fost luată într-un sens strict metaforic. Copilul ca exemplu negativ a fost desăvârşit de către ceea ce va fi cea mai mare influenţă asupra creştinismului timpuriu, Augustin, pentru care – el însuşi se plângea de propria-i gelozie, de egoism şi abateri chiar şi ca copil – copilăria a devenit dovada păcatului originar. Invocarea lui Isus a tradiţiei antice a copilului ca învăţător inconştient – articulată deja de Lao Zi cu cinci sute de ani înainte şi prezentă în toată mitologia lumii – a avut o influenţă cu mult mai graduală, mai neştiută. În lumea reală a politicii culturale, recunoaşterea personalităţii copiilor a crescut odată cu creştinismul – Biserica a fost prima care a adoptat o poziţie consistentă, articulată împotriva infanticidului –, dar abia la apogeul Evului Mediu, prin Sf. Francisc, Bernard de Clairvaux, Anselm şi influenţa tot mai mare a cultului Sf. Maria, dimensiunea radicală a acestor pilde ale lui Isus a început să dea roade culturale. Odată cu tradiţia medievală mistică, copilul începe să fie menţionat ca model pozitiv de înţelegere în sfera vieţii şi a disciplinei spirituale, şi nu mai este considerat ignoranţa răului.[27]

Pildele lui Isus despre copilărie, deşi pot fi plasate în tradiţia mult mai veche a înţelepciunii copilului, pregătesc şi o alată temă pentru înţelegerea occidentală de sine, în termenii copilului înţeles ca exemplu al instinctului, inconştientului şi al dorinţei. Hristos încorporează o serie de arhetipuri şi motive mitice care deja fuseseră statuate în lumea antică: moartea şi naşterea zeului, specifice religiilor agricole antice (Attis, Adonis), zeul miracolelor şi al beţiei sau al „vinului nou” (Dionysos), copilăria zeului (Hermes, Dionysos), mitul coborârii eroului în lumea de dincolo (Orfeu, Iona). Însă în rolul său

[26] Peter Fuller, „Uncovering Childhood”, în Martin Hoyles, ed., *Changing Childhood*, London, Writers and Publishers Cooperative, 1979, p. 85.

[27] Pentru un rezumat al surselor, vezi David Kennedy, „The Roots of Child Study: Philosophy, History, and Religion”, în *Teachers College Record*, vol. 102, nr. 3, iunie 2000, pp. 514-538.

drept Nebun divin, de călător sfânt şi zdrenţuit care nu are „unde să-şi odihnească capul", a cărui înţelepciune involuntară, criptică în mod necesar, este neînţeleasă de către adulţii din jurul său, se identifică el cel mai bine cu copiii. Atât Nebunul, cât şi Copilul Divin au rolul de a inversa înţelepciunea patriarhală tradiţională deja împământenită. Ambii presupun o formă de cunoaştere care provine dinspre margine şi, prin urmare, este paradoxală, enigmatică, chiar deformată şi vorbită într-o limbă prelapsariană*. Această limbă prelapsariană nu este o limbă conştientă, ci o limbă secretă a lumii, care este exprimată inconştient, în joacă. În *Regele Lear*, de exemplu, doar Nebunul poate spune întreg adevărul situaţiei, dar numai prin ghicitori şi nonsensuri, altfel îşi pierde capul. Convertirea lui Augustin este declanşată de vocea unui copil care cântă jucăuş de cealaltă parte a gardului unei grădini. Nebunul şi copilul diferă doar prin faptul că unul este post-adult, iar celălalt, pre-adult, dar ambii arată acelaşi lucru – că există o înţelepciune transgresivă, înţelepciunea limitei şi a marginalului, a inversării şi a jocului şi a subminării normelor şi înţelegerii convenţionale.[28] Tema aceasta nu este lipsită de semnificaţie practică pentru evoluţia relaţiei adult – copil din Occident.

În completarea ambivalenţei fundamentale care marchează construcţia copiilor şi a copilăriei de către adulţii occidentali, copilul a servit şi ca ecran pentru proiectări istorice specifice, bazate pe acea ambivalenţă, niciuna dintre ele nepărând să aibă de a face prea mult cu condiţiile reale ale copilăriei sau cu modul în care adulţii tratează copiii. Evul Mediu târziu a avut propriul copil sfânt; reforma calvinistă a folosit copilul pentru a dovedi păcatul originar sau „depravarea totală". Pentru romantici, copilul reprezenta geniul şi unitatea dintre fiinţă şi cunoaştere, sau natura neconstrânsă. Pentru Darwin şi adepţii săi, copilul arată copilăria speciei; pentru behaviorism, copilul este dovada pentru *tabula rasa* sau tăbliţa goală sau impulsurile care aşteaptă să fie modelate. Pentru Freud, copilăria este prezentă de-a lungul întregului ciclu al vieţii, fiindcă ea reprezintă momentul formării unui tip permanent de relaţie între

* Dinaintea căderii în păcat a primilor oameni (n. tr.).

28 Pentru mai multe detalii, vezi David Kennedy, „Child and Fool in the Western Wisdom Tradition", în *Thinking*, vol. 11, nr. 1, 1993, pp. 11-21.

narcisismul primar şi principiul realităţii şi, astfel, punctul de origine al sănătăţii adultului sau al nevrozei sale. Pentru Piaget, copilul demonstrează perspectiva structuralistă a ontogenezei raţionalităţii.[29] În toate aceste cazuri, diferenţa copilului face din el un text care este suficient de îndepărtat, atât în timp, cât şi ca experienţă, pentru ca teoria nu doar să şi-l aproprieze, ci să-l colonizeze.

Piaget, al cărui copil cognitiv a fost la fel de influent în a doua jumătate a secolului XX pe cât a fost copilul lui Freud în prima lui jumătate, marchează, de asemenea, un set clar de preconcepţii despre problemele fundamentale pentru care copiii sunt dovezi. Copilul lui Piaget este modelat ca nişte organisme inferioare captive în procese adaptive, evolutive. În ierarhia sa a dezvoltării, asumpţia, după cum spune Stephen Toulmin, „«capacităţile native» ale copilului sunt în mod specific pre-adaptate pentru a construi o concepţie, şi doar una, a «realităţii» şi pentru a reinventa aceleaşi concepte ale cauzalităţii, conservării etc. în orice situaţie – deci reluând experienţa culturală a speciilor"[30] este implicită. Mai departe, această „concepţie finală asupra «realităţii»" este, aşa cum arăta filosoful Charles Taylor, întemeiată pe două idei directoare – descentrarea şi reversibilitatea – ambele, elemente ale unei concepţii occidentale asupra obiectivităţii.[31] Obţinem reversibilitatea când considerăm că obiectul de studiu este un sistem coerent de transformări potenţiale şi, deci, un obiect manipulabil ideal, ale cărui operaţiuni pot fi astfel dominate intelectual, dacă nu şi în act. Pentru Piaget, obiectivitatea cognitivă este rezultatul unei dezvoltări normale, care depăşeşte „egocentrismul" copilăriei, tot aşa cum, pentru Freud, adultul matur depăşeşte „reziduurile copilăriei" printr-o „prelungire a educaţiei", adică printr-o raţionalizare progresivă.[32] Totuşi, ambii giganţi analitici, deşi au păstrat teoria neajunsului copilăriei, au deschis calea pentru o interpretări care au contrazis-o, menţinând astfel tradiţia ambivalenţei.

---

[29] Vezi David Kennedy, „Images of the Young Child in History: Enlightenment and Romance", în *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, iunie 1988, pp. 121-137.

[30] Stephen Toulmin, „The Concept of «Stages» in Psychological Development", în Theodore Mischel, ed., *Cognitive Development and Epistemology*, New York, Academic Press, 1971, p. 58.

[31] Charles Taylor, „What is Involved in a Genetic Psychology?", în *ibid*., pp. 409-410.

[32] Sigmund Freud, în *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, vol. 11, trans. & ed. James Strachey, London, Hogarth Press, 1953, p. 48.

Caracteristică fiind tipului de interpretare specific bărbatului adult alb, moderna „ştiinţă a copilăriei" tinde în mod constant să reprezinte percepţiile şi judecăţile copilului în legătură cu lumea ca *nefiind ale* adultului şi să le distorsioneze în lumina proiecţiilor adulte bipolare schiţate mai sus – proiecţii care rămân, dacă nu inconştiente, cel puţin suprimate. Faptul că „copilul" psihologiei copilului este la fel de mult un portret al observatorului adult pe cât este unul al observatului este un lucru perfect normal, dacă este recunoscut ca atare şi explorat bilateral, nu unilateral. Modelul ştiinţific pozitivist clasic neagă sau ignoră acest aspect. Dar unitatea anterioară dintre cunoscător şi cunoscut, pe care relaţia adult – copil o ilustrează atât de bine, este, de fapt, paradigmatică pentru ştiinţele umane, dacă nu chiar, aşa cum o arată tot mai clar fizica modernă, pentru ştiinţă în general.

Teoretizarea copilăriei

Ca formă de interpretare a celuilalt, teoria ştiinţifică modernă este în mod structural constrângătoare şi non-dialogică, din moment ce asociază adevărul cu obiectificarea. Atunci când este aplicată grupurilor de ceilalţi exemplari [*exemplary others*] – copii, femei, „nativi" etc. –, o astfel de teorie poate deveni violentă. Deoarece această interpretare este nereflexivă filosofic, diviziunea dintre teorie şi practicile educaţionale pe care ea însăşi le legitimează este dificil de localizat, acestea din urmă fiind construite în aşa fel încât să impună, în schimb, teoria. Teoria şi practica lucrează amândouă în serviciul unei ideologii atotcuprinzătoare, ale cărei asumpţii fundamentale sunt mai mult sau mai puţin mascate ori inconştiente. Acest aspect devine extrem de vizibil în diferitele teorii rasiale şi de gen istorice. Cea din urmă asigură un discurs legitimator pentru ideologia colonialismului, care, aşa cum a arătat cercetătorul postcolonialist Ashis Nandy, este o rudă apropiată a „ideologiei adulteţii"[33]. Ideologia adulteţii însoţeşte teoria şi practica mainstream în educaţie, creşterea copilului şi legile privitoare la copii. Argumentul lui Nandy este că ideologia

[33] Ashis Nandy, „Reconstructing Childhood: A Critique of the Ideology of Adulthood", în *Traditions, Tyranny and Utopias: Essays in the Politics of Awareness*, Delhi, Oxford University Press, 1987, pp. 56-76.

colonialismului, la fel ca ideologia adulteții, consideră că „nativul" este „copil" – imatur, dependent și incomplet. Copiii – dacă sunt masculi și non-nativi – oferă promisiunea călătoriei în afara acestor condiții deficitare, în deplina normalitate a omului adult socializat. Nativii oferă promisiunea transformării în occidentali.

Ideologia adulteții este reflectată în practicile școlarizării universale mandatate și oferite de stat. Aici, teoria lucrează în serviciul obiectificării și lipsirii de putere [*disempowerment*], atât a copiilor, cât și a profesorilor, în multiple feluri. Teoriile dezvoltării copilului, caracterizate de modelul stagiilor de dezvoltare, determină ca modelul capitalist de educație – bazat pe motivația competitivității extrinseci – să fie considerat firesc; dacă știm dinainte unde și cum anume merg copiii, atunci am ajuns deja acolo înaintea lor și le putem planifica călătoria. În plus, teoria pune etichete comode – ADD, ADHD, ED, SLD, ODD etc. – pentru acele tulburări din copilărie care sunt exacerbate, dacă nu chiar create, prin practicile de lipsire de putere ale școlarizării tradiționale înseși. Nu există nicio dimensiune în această teorie constrângătoare care să lase loc dialogului cu copiii, astfel încât, atunci când ea este transpusă în practica educațională, rezultatul nu este transformarea ei prin dialectica relației teorie – practică, ci rigidizarea și stagnarea acestei relații, precum și întărirea practicilor obișnuite.

Ca orice ideologie, ideologia adulteții, care depinde de și interacționează cu o anumită teorie a copilăriei, își are originile în chestiuni mai complexe decât cele ale educației sau creșterii copilului. Ideologia adulteții implică un set de norme culturale care stabilesc credințe – și, prin urmare, instituții și comportamente – în legătură cu relația dintre bine și rău, autonomie și heteronimie, justiție și injustiție, individ și comunitate, instinct și refulare, libertate și control, biologic și cultural, natură și supra-natură, o imagine a oamenilor și a naturii cosmosului. Dacă așa stau lucrurile, atunci schimbarea modului în care adulții văd chestiunile mai profunde care stabilesc ideologia ar trebui să ducă la schimbarea modului în care se percep pe sine ca adulți și, prin urmare, a felului în care privesc copiii. Aceasta, în schimb, ar trebui să ducă la schimbarea teoriei care este aplicată copiilor, precum și a modurilor de viață în comun ale adulților și copiilor, incluzându-l aici pe cel pe care îl numim

„şcoală". Problema este dacă e vorba aici despre un lanţ cauzal necesar sau nu. Ar putea funcţiona invers sau în vreo altă combinare de cauze şi efecte? Ar putea, de exemplu, o schimbare în privinţa şcolarizării, care să decurgă dintr-o teorie mai degrabă dialogică decât constrângătoare, să conducă la o schimbare la scală mare a relaţiei adult – copil şi, prin urmare, la o schimbare ideologică? Această perspectivă plasează sarcina asupra teoriei. Opinia mea este că cele cinci variabile tocmai menţionate – felul în care adulţii văd problemele profunde, felul în care se înţeleg pe ei înşişi, modul în care îi văd pe copii, ce teorie aplică pe copii şi modurile de viaţă în comun adult – copil – sunt într-o relaţie de cauzalitate mutuală; oricare dintre ele, sau mai multe, o poate influenţa pe alta sau mai multe dintre ele. Dacă teoria devine dialogică, ideologia prevalentă este pusă la îndoială de noua informaţie, care duce la transformare socială şi culturală. Atunci când copiii nu mai vor mai fi subiecţi reificaţi, colonizaţi – când vocile lor vor fi auzite –, ideologia adulteţii se va schimba. Pe măsură ce ideologia se schimbă, teoria copilăriei şi deci modul de viaţă al copiilor se va schimba, ceea ce va duce la schimbări în modul de viaţă al adulţilor. Problema este cum să găseşti o teorie – adică o formă de interpretare – care să le ofere copiilor voce, acesta fiind locul în care începe dialogul.

Dialogul adult – copil

Dialogul adult – copil este diferit de dialogul adult – adult prin câteva elemente care îl complică. Toţi adulţii au fost copii cândva, iar asta le oferă ocazia să presupună că au un fel de cunoaştere la prima mână a copilăriei şi a copiilor – o atitudine care tinde să împiedice dialogul, acesta din urmă implicând recunoaşterea diferenţei. Adulţii trăiesc cu propria lor copilărie într-o stare ambiguă de amintirii şi uitare. Majoritatea experimentează ceea ce Freud a numit „amnezia copilăriei", o pierdere aproape completă a memoriei evenimentelor şi a stărilor mentale şi emoţionale din primii ani de viaţă ai. Adultul se trezeşte cu puţine categorii în care copilăria şi experienţa acesteia, care pare a preceda dezvoltarea memoriei convenţionale, poate fi încadrată pentru a fi reţinută. Cu toate acestea, nu doar că ştie că a fost cândva copil, dar deseori încă se simte copil – tratat ca un copil, de exemplu –

sau pus în situaţia unui copil, în situaţia a ceea ce Dieter Misgeld numeşte „a trebui să o iei de la început" – chiar dacă nu mai poate să lege acest lucru de propria sa experienţă *ca* copil. Misgeld spune: „[…] ca adult, dacă eşti confruntat cu o chestiune care trebuie obţinută iar şi iar, vei observa că noi, ca adulţi, trebuie uneori să ne gândim la noi înşine că suntem *precum* copiii pentru a putea spune că suntem adulţi."[34] Acest aspect creează o stare de familiaritate şi de înstrăinare totodată care face ca adulţii să se folosească de copii ca de ecrane pe care ei îşi proiectează propriile complexe psihologice, de care nu sunt conştienţi în totalitate. Acest aspect pregăteşte scena fie pentru reacţii proiective faţă de copii, fie pentru dialog.

În lumea adulţilor, copilul trăieşte, de asemenea, ambiguu. El este născut şi creşte într-o lume făcută, fizic, pe măsura adulţilor[35] şi programată, planificată, ordonată şi controlată de aceştia. Până când capacităţile lui de clasificare şi deducţie nu sunt complet dezvoltate, nu poate decât să creadă că într-o zi va creşte, ieşind din copilăria sa, şi va intra într-o lume care să se potrivească simţului crescând de autonomie şi de dorinţă de stăpânire a lucrurilor. Aşa cum adultul este, dar nu este, un copil, aşa şi copilul este, dar nu este, un adult. El însuşi este adeseori nerăbdător cu privire la şi ruşinat de propria-i copilărie. Maurice Merleau-Ponty vorbeşte despre această ambiguitate: „Este adevărat şi că funcţiile adultului sunt deja reprezentate în copii, şi că acestea nu semnifică la fel precum în cazul adulţilor."[36] Deşi el împarte şi participă la viaţa lumii adulţilor, această participare nu este atât de directă pe cât pare. Adeseori, el dă dovadă de un tip de experienţă trăită care diferă în mod semnificativ de cea a

[34] Dieter Misgeld, „Self-Reflection and Adult Maturity: Adult and Child in Hermeneutical and Critical Reflection", în *Phenomenology + Pedagogy*, vol. 3, nr. 3, 1995, p. 92.

[35] Dacă ne punem din nou în pielea copilului cu privire la dimensiunea lucrurilor vom avea un şoc. Acest aspect a fost demonstrat de Paul Ritter, care „şi-a pus studenţii într-o cameră de două ori şi jumătate mai mare decât una obişnuită doar pentru a ne aminti cum este lumea din perspectiva copiilor […] şi vizitatorii rămâneau cu gura căscată de uimire". În Colin Ward, *The Child in the City*, New York, Pantheon, 1978, p. 22.

[36] „Il est à la fois vrai que les fonctions adultes sont déjà répresentés chez l'enfant, et qu'elles n'y ont pas le même sens que chez l'adulte", Maurice Merleau-Ponty, „Méthode en Psychologie de L'Enfant", în *Bulletin de Psychologie*, vol. XVIII, nr. 3-6, 1964, p. 137. Aceeaşi problemă este atinsă de Wittgenstein în discuţia lui despre încercarea de a descrie limbajul unui joc în termenii unui alt joc. Vezi *On Certainty*, New York, Harper and Row, 1969, para. 108 & *passim*.

adulţilor. Nu este vorba doar de vulnerabilitatea lui fizică, ci şi de labilitatea lui emoţională şi comportamentală, care îl fac să fie ceea ce Merleau-Ponty a descris ca „polimorf", nici „un «altul» absolut", nici un „«acelaşi» cu noi"[37]. El abia ce descoperă sau abia ce a descoperit moartea, mai întâi pe cea a altor fiinţe vii, şi, abia apoi, îi răsare în minte, logica insurmontabilităţii propriei morţi. El abia descoperă crima, războiul, delincvenţa şi poliţia, furtul, catastrofa naturală, răul intenţionat, cruzimea umană (inclusiv pe a sa) şi propria vulnerabilitate la durerea fizică şi emoţională. El abia ce achiziţionează jocurile de limbaj adulte care interpretează limitele cauzei şi ale efectului, definiţia a ceea ce este viu şi a ceea ce nu este, graniţele dintre sine şi celălalt, şi metafizica relaţiei cu propriul corp.

Modul în care copiii se raportează la timp pare să nu fie identic cu cel al adulţilor – nu există acelaşi echilibru între timpul obiectivat şi timpul trăit ca cel pe care l-a impus adulţii. Puternicele porniri ale copiilor de a atinge lucrurile, modul lor intrinsec de folosire în joacă a mediului lor fizic, atenţia surprinzătoare acordată detaliilor, labilitatea lor emoţională uneori dramatică, forma lor difuză sau „polimorfă" de sexualitate – toate acestea şi multe altele încep, pe măsură ce le acordăm atenţia necesară, să arate diferenţe subtile, care se adună într-o modalitate de viaţă similară şi totuşi diferită de cea a adulţilor. O recunoaştem, o găsim chiar în sinea noastră, însă, cu toate astea, o găsim străină, uneori, chiar tulburătoare. Unele dintre aceste diferenţe au de-a face cu factori organici, cum ar fi mediul neuronal al creierului, altele cu experienţa sau cu lipsa ei şi altele cu perspectiva culturală şi istorică asupra lumii. Perspectiva culturală şi istorică asupra lumii poate fie să evidenţieze diferenţele biologice şi de maturizare între copii şi adulţi, fie să le minimalizeze, în funcţie de locul şi modul în care tragem linia de demarcaţie între „copil" şi „adult". Constatăm, de exemplu, că adulţii medievali împărtăşeau mai multe caracteristicile ale copiilor dintre cele pe care le-am menţionat mai sus, spre deosebire de adulţii moderni.[38] Dar, oriunde am trage linia, diferenţele sunt vizibile.

---

[37] Merleau-Ponty, „Methode en Psychologie de L'Enfant", p. 111.

[38] Acest argument este susţinut în trei moduri diferite de Johan Huizinga, *The Waning of the Middle Ages*, Norbert Elias, *The Civilizing Process* şi Philippe Aries, *Centuries of Childhood*.

Indiferent care sunt factorii cauzali declanşatori ai acestor diferenţe, şi indiferent dacă e vorba despre diferenţe de grad sau de tip – sau ceva din ambele –, aceste diferenţe au un rol concret în mediul de viaţă uman. Ele produc conflicte, neînţelegeri, încântare, uimire, veneraţie, frustrare, furie, ataşare etc. între adulţi şi copii, în cumva acelaşi mod în care două culturi similare ar putea avea diferenţe (spre exemplu, spaniolă şi italiană) sau două culturi similare ar putea avea similitudini (spre exemplu, african-americană şi tribal-africană) şi totuşi niciodată nu s-ar putea spune cu adevărat ce anume e similar şi ce e diferit. Această ambiguitate a diferenţei şi a similarităţii dintre mediile de viaţă ale copiilor şi cele ale adulţilor ne arată fără dubiu ceea ce Alfred Schutz numea „dificultatea dialectică" ce apare în încercările de înţelegere reciprocă. Trecerea dintr-o „provincie a sensului" în alta poate fi făcută doar prin ceea ce el descrie ca fiind „un «salt», […] un şoc anume, care ne obligă să depăşim limitele acestei provincii [adulte] «finite» a semnificaţiei şi să mutăm accentul realităţii pe o alta"[39]. Acest lucru este greu de realizat fiindcă diferenţa dintre cele două provincii ale semnificaţiei poate varia în funcţie de perioada culturală şi istorică. Într-o epocă sau într-o cultură în care nu a apărut o distanţă semnificativă între copii şi adulţi – aşa cum vom vedea că este considerat cazul Europei de până în zorii modernităţii – nu prea exista un salt care să poată fi făcut. Factorii care au contribuit la deschiderea acestei distanţe în Occident – împreună cu implicaţiile pentru dezvoltarea culturală pe care această distanţă o reprezintă – vor fi analizaţi mai târziu.

„Dificultatea dialectică" despre care vorbeşte Schultz este, de fapt, acea dificultate pe care hermeneutica, sau teoria interpretării – care este o teorie a dialogului – îşi propune să o depăşească. Hermeneutica era, iniţial, despre interpretarea textelor, dar ea a apărut dintr-o situaţie analoagă relaţiei adult – copil: oamenii încercau să înţeleagă texte scrise într-o epocă istorică ce devenise îndepărtată şi chiar stranie pentru epoca lor. Cu alte cuvinte, situaţia hermeneutică începe atunci când noi (adulţii) ne confruntăm cu un text (copilul) de care ne-am distanţat, ceea ce produce un tip de relaţie în care ne întâlnim atât cu familiarul, cât şi cu stranietatea, dar şi cu un anumit

[39] Alfred Schutz, „On Multiple Realities", în *Collected Papers*, vol. 1, I. Schutz, ed., The Hague, Martinus Nijhoff, 1967, p. 231.

nivel de alienare şi de înţelegere greşită.[40] Dacă lucrurile n-ar sta aşa, procesul interpretativ nu ar mai putea avea loc. „Scopul întregii hermeneutici", conform lui Paul Ricœur, „este de a te lupta împotriva distanţei culturale şi a alienării istorice. Interpretarea aduce împreună, egalizează, aduce în contemporan şi face similar"[41]. La fel ca saltul schutzian, interpretarea trebuie, spune Hans-George Gadamer, „să traverseze abisul conştiinţei istorice"[42]. Aşa cum există un abis între noi şi trecutul nostru istoric, la fel de bine există un abis potenţial între individ şi copilăria sa.

Uitarea este contextul constant al experienţei finitudinii şi tot uitarea cea care produce distanţa dintre adult şi copil. Hermeneutica operează într-un spaţiu al diferenţei nu doar între cititor şi text, ci şi între subiect şi obiect. Ea este dialogică în sensul că cititorul/ subiectul se plasează pe sine în interiorul acelui spaţiu al diferenţei, în ceea ce Martin Buber numea „actualitate", adică „participarea la o fiinţare care nu este nici doar o parte a lui, nici doar în afara lui"[43], şi îşi asumă ca sarcină interogarea acestui „între". Relaţia hermeneutică este cu atât mai relevantă pentru relaţia adult – copil deoarece ea neagă, prin însăşi structura sa, posibilitatea stării de obiectivitate proprie teoriei moderniste. Ea propune o trecere dincolo de mitul occidental al obiectivităţii, fiindcă, pentru teoria interpretării, o ştiinţă liberă de prejudecată este imposibilă. Există întotdeauna un set de pre-judecăţi – un orizont cultural-istoric – prin intermediul cărora vedem textul-celălalt. Nu e doar un orizont cultural-istoric, ci şi o situaţie ontologică, pe care Ricœur o descrie ca „aparţinere". „Subiectul presupus autonom şi obiectul presupus advers", insistă acesta, sunt, de fapt, doi termeni ai unei „relaţii anterioare de incluziune" care îi cuprinde pe amândoi.[44] Prin intrarea subiectului în dialog cu obiectul, nu prin izolarea acestuia din urmă în construcţii teoretice, apare înţelegerea. Ca atare, hermeneutica este mai degrabă

[40] Vezi Robert Bernasconi, „Bridging the Abyss: Heidegger and Gadamer", în *Research in Phenomenology*, vol. XVI, 1986, pp. 1-24.

[41] Paul Ricœur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, trans. & ed. J.B. Thompson, Cambridge University Press, 1981, p. 185.

[42] Hans-Georg Gadamer, *Reason in the Age of Science*, trans. F. G. Lawrence, Cambridge, MIT Press, 1986, p. 98.

[43] Martin Buber, *I and Thou*, trans. Walter Kaufmann, New York, Scribner's, 1970, p. 113.

[44] Ricœur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, p. 105.

o teorie ca afinitate şi participare, decât ca distanţare şi dominare. Ea se opune ideii că, prin supunerea naturii – în acest caz, sub forma copilului – la construcţii matematice/statistice, natura poate fi cunoscută altfel decât parţial.

Pentru relaţia dialogică este fundamental ca, în actul cunoaşterii, cunoscătorul să fie înlocuit de cunoscut. Prin deschiderea individului faţă de obiect şi faţă de diferitele sale semnificaţii, individul ajunge nu doar la o nouă înţelegere a obiectului, ci şi la o nouă înţelegere de sine. Nu există nicio viziune de ansamblu care să ne permită să surprindem dintr-o singură privire obiectul în întregimea sa, nici măcar contextul său complet, ci doar orizontul desfăşurării relaţiei şi disciplina dialogului. „A înţelege", zice Ricœur, „nu înseamnă proiectarea individului în text [citeşte «copil»], ci expunerea acestuia faţă de text; înseamnă să primeşti un sine crescut prin apropierea lumilor propuse, pe care interpretarea le devoalează":

> Să apropii înseamnă să faci ca ceea ce era străin să devină propriu. Ceea ce este apropiat este, într-adevăr, materia textului. Dar materia textului îmi devine proprie doar dacă mă dez-apropii de mine însumi pentru a lăsa materia textului să fie. Aşadar, fac schimb între mine, stăpân al sinelui său, cu sinele, discipol al textului […]. Această radicală şi ultimă formă a distanţării este ruina pretenţiei egoului de a se constitui pe sine ca origine ultimă.[45]

Această mişcare de distanţare şi apropiere în întâlnirea cu textele este direct analoagă cu ceea ce se întâmplă atunci când adultul se angajează în dialog hermeneutic cu copiii. „Fuziunea orizonturilor" care rezultă – pentru a folosi binecunoscuta expresie a lui Gadamer – implică ceea ce el numeşte un „moment de negativitate" în faţa unei alte forme de viaţă sau a altui mod de a fiinţa în lume.[46] Acest lucru este echivalent cu noţiunea lui Ricœur de dez-apropiere a sinelui (adult) pentru a lăsa ca „materia textului" formei de viaţă a copilului să existe. Ar putea fi, de asemenea, descris ca o retragere a proiecţiei pentru a lăsa ca fenomenul formei de viaţă a copilului să apară. Înseamnă să intri în provincia semnificaţiei a ceea ce Aristotel a numit *thaumazein*, sau „uimire", în faţa „textului" copilului. În uimire,

[45] *Ibid*., pp. 143, 113.
[46] Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, New York, Crossroad, 1975.

lumea stereotipă a proiecţiei este oprită pentru moment, iar lucrurile par să se desfăşoare pentru prima oară.

Apropierea copilului-text care urmează momentului de negativitate este, de asemenea, şi o eliberare: „Prin faptul că se lasă purtat către referinţa textului, egoul se dezbracă pe sine de sine."[47] Pentru adultul aflat în relaţie hermeneutică cu copilăria, aceasta are o putere revelatorie. Ea aduce o nouă înţelegere de sine, care include, cel puţin, o înţelegere a copilului ca fenomen pozitiv – un interlocutor real, un altul complet dezvoltat. Sinele adult, astfel îmbogăţit de apropierea formei de viaţă a copilului, este un sine căruia copilăria îi vorbeşte mai coerent despre locul său în ciclul vieţii decât înainte; corelativ, sinele începe procesul re-apropierii propriei copilării într-o mai mare măsură.

Apropierea adultă a copilăriei înseamnă, de asemenea, aproprierea unei noi şi redescoperite forme de cunoaştere. Prin dialogul meu cu copiii şi copilăria, mi se oferă un nou model de lectură a experienţei. Gadamer asociază această apropriere cu *anamnesis* platonic sau „reamintirea"[48], în sensul că „ceea ce este cunoscut în evenimentul înţelegerii devine prezent din nou, dar nu ca simplă regăsire sau repetare a unei actualităţi trecute"[49]. Mai degrabă, e vorba despre un eveniment spre care noi suntem atraşi continuu şi care niciodată nu este pe deplin clarificat, într-o eventuală ultimă înţelegere. Caracteristica fuzionării orizonturilor dintre adult şi copil este aceea că, la fel ca în toate relaţiile dialectice, finalmente, „tensiunea dintre celălalt şi sine însuşi este de insurmontabilă. […] Prima interpretare la îndemână este recunoaşterea faptului că această sarcină nu se termină niciodată. […] Tocmai ideea unei interpretări definitive pare a fi intrinsec contradictorie. Interpretarea este mereu în desfăşurare,"[50] Fuzionarea orizonturilor nu este niciodată completă.

Hermeneutica relaţiei adult – copil este un exemplu primar, arhetipal al „aparţinerii" dintre subiect şi obiect şi, de fapt, pune sub

---

[47] Ricœur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, p. 191.

[48] Pentru o explicaţie despre *anamnesis*, vezi Hans-Georg Gadamer, *The Idea of the Good in Plato and Aristotle*, trans. Christopher Smith, New Haven, Yale University Press, 1986, pp. 53-59.

[49] James Risser, „Hermeneutic Experience and Memory: Rethinking Knowledge as Recollection", în *Research in* Phenomenology, vol. XVI, 1986, p. 41.

[50] Gadamer, *Reason in the Age of Science*, pp. 105-108, *passim*.

semnul întrebării primatul subiectului individual. Ea acţionează pentru a demistifica noţiunea de conştiinţă adultă autonomă, separată, dar şi noţiunea de adulteţe ca stagiu final de dezvoltare. De asemenea, ea este o hermeneutică a reamintirii – o restaurare, o reapropriere a semnificaţiei copilăriei pentru întreg ciclul vieţii şi o „revelare de noi moduri de a fi" – de noi capacităţi de cunoaştere a sinelui prin expunerea noastră la „textul" copilului.

Chiar şi ideea de a privi copilului mic ca pe un text – la nivel superficial o foarte improbabilă analogie probabil – îşi are confirmarea în perspectiva modernă nu doar asupra mitului şi a literaturii, ci chiar şi a inconştientului care ar fi structurat precum limbajul. Acest lucru este adevărat în special în cazul copilăriei timpurii, în sensul că formele sale de viaţă sunt relativ nereflexive, involuntare şi spontane – adică expresii mult mai directe ale structurilor inconştiente. Forma de viaţă a copilăriei timpurii poate fi înţeleasă ca o inscripţionare a existenţei însăşi, adică precum un text uman cu anumite trăsături universale, pe care le găsim de-a lungul istoriei şi culturii. Copilul mic, încă nu pe deplin conştient că este prezent pentru sine dintr-un loc aflat dincolo de sine însuşi, care contorizează timpul şi marchează locul, este prins în prima lui copilărie ca într-un vis. Perioada de până la vârsta de şase sau şapte ani este, de regulă, una în care, după cum zicea Herbert Read în memoriile sale, „aveam impresia nu atât de mult că trăiam, cât că eram trăiţi de forţe din afara noastră, de vânt şi de copaci şi de nori mişcători, şi de toate motoarele mobile ale lumii noastre aflate în expansiune"[51]. Am putea chiar caracteriza copilăria timpurie, într-un fel, ca pe o formă de viaţă universală, originară. Gaston Bachelard, în marea sa meditaţie asupra copilăriei, s-a referit la ea ca la un „izvor al fiinţei" – „o copilărie anonimă, un adevărat prag al vieţii, viaţă originară, viaţă umană originară"[52].

Caracteristicile universale ale formei de viaţă a copilăriei timpurii sunt, posibil, exprimate cel mai dramatic în arta şi joaca copiilor, dar sunt prezente pentru noi, mult mai direct, ca structuri lingvistice, perceptive, cognitive, afective şi relaţionale. Simţim vulnerabilitatea şi labilitatea acestei forme de viaţă, la fel şi frumuseţea şi teroarea

[51] Herbert Read, *The Innocent Eye*, New York, Henry Holt, 1947, p. 7.
[52] Gaston Bachelard, *The Poetics of Reverie*, pp. 114, 125.

legate de ea, ca şi cum a fi copil mic ar însemna să fii mereu într-o situaţie pe fugă. Această nemijlocire surprinzătoare este surprinsă de Rilke în poemul „Copilărie", atât în evocarea „timpului miraculos", când „străzile scânteiază şi răsună, toate fântânile ţâşnesc din piaţete", cât şi în „durerea fără de sens […] vis […] spaimă […] abis fără fund" ale anonimatului copilăriei. Copilul mic, îngenunchind lângă „măreţul gri iaz", forţat de ceva ce el încă nu recunoaşte ca fiind el însuşi „să cugete despre mica faţă palidă care s-a ivit din apă, scufundându-se", este, alternativ, eliberat şi încarcerat de anonimitatea personală şi umanitatea universală a copilăriei.[53]

Forma de viaţă a copilăriei timpurii a reprezentat un mare interes pentru Merleau-Ponty deoarece, pentru el, aceasta era forma de „viaţă originară", o viaţă trăită mult mai aproape de unitatea subiect – lume prezentă în percepţie. El a caracterizat această unitate anterioară reflecţiei în mai multe feluri: ca pe un „cogito tacit" şi *ouverture au monde* sau „deschidere la lume", ca pe o fundamentală „intimitate între vedere şi vizibil" şi, în formularea sa finală, ca fiind o „fiinţare sălbatică". Dacă, aşa cum afirmă el, „corpul aparţine ordinii lucrurilor, din moment ce lumea este carne universală"[54], caracteristicile perceptuale, noetice şi afective ale copilului mic sunt textul scris de carnea universală, iar acest text este cel pe care suntem preocupaţi să-l interpretăm în dialogul nostru cu forma de viaţă copil. Sarcina este să îl interpretăm, dar nu ca şi cum l-am descifra – de parcă ar fi un cod pentru ceva ce, printr-o incantaţie, am putea traduce în percepţia, cogniţia, afectul sau relaţia adulte – nici reductiv, ca şi când ar fi faţa umană accidentală a unui proces non-uman de dezvoltare organismică [*organismic*]. Aceste două interpretări sunt posibile şi probabil chiar necesare pentru a avea o perspectivă aproximativ completă. Dar noi, mai degrabă, ar trebui s-l interpretăm ca pe un text narativ sau poetic – reprezentarea vieţii imaginative involuntare a copilului, care îmi arată mie, adultul, ceea ce Ricœur numeşte „noi posibilităţi de a fi în lume deschise în interiorul realităţii cotidiene". Pentru mine, interpretul adult al copilăriei, textul formei de

[53] Rainer Maria Rilke, *Selected Works*, trans. Robert Bly, New York, New Directions, 1967.
[54] Maurice Merleau-Ponty, *The Visible and the Invisible*, trans. Alphonso Lingis, Evanston, Northwestern University Press,1968, p. 137. Vezi şi *Phenomenology of Perception*, trans. Colin Smith, London, Routledge and Kegan Paul, 1962.

cunoaştere copil este o redescriere a realităţii, o „variaţiune imaginativă […] a realului [adult]”[55].

Pornirea adultă de reapropriere şi variaţiune imaginativă este adeseori exprimată în jocul artei şi al literaturii, al mitului, al simbolismului religios şi al iconografiei. Mişcarea hermeneutică a reamintirii este o temă de mult timp prezentă, cel puţin în tradiţia occidentală, a dezvoltării psihologice şi spirituale adulte. Copilul este un simbol central pentru această temă, care, în religie şi psihanaliză, reprezintă povestea arhetipală a unei unităţi originare, urmate de un drum necesar către dezbinare sau „cădere”, urmat de căutarea recuperării acelei unităţi pierdute, la un nivel superior. Această poveste este o paradigmă-cheie, nu doar pentru dezvoltarea adultă, ci şi pentru evoluţia practicilor educaţionale şi a celor de creştere a copilului deoarece, prin considerarea dezvoltării adulte optime ca fiind, într-un fel sau altul, o reapropriere a copilăriei, aceasta leagă procesul dezvoltării adulte de relaţia noastră cu copilul real, copilul din faţa noastră, fie el fiu sau fiică, student sau prieten.

Copilul din faţa noastră: educaţie, parenting şi evoluţia subiectivităţii

Obiectivismul, orice formă ar lua, este modelul teoretic specific şi inevitabil de educaţie ca simplă reproducere culturală, deoarece el rămâne ignorant, din punct de vedere strategic, faţă de propriile sale credinţe fondatoare – o ignoranţă posibilă prin amestecul incalculabil de „simţ comun” şi scientism. El este un tip de teorie de forţă şi violenţă, indiferent dacă acea violenţă are loc la nivel personal sau structural, şi indiferent cât este ea de domolită de prezenţa unor persoane care acceptă dialogul şi care încearcă, în mod naiv, să o limiteze, sau pur şi simplu să supravieţuiască structurilor instrumentale pe care obiectivismul le creează şi întreţine. El este un sistem structurat conform ideologiei adulteţii. Cu toţii suntem familiarizaţi cu forţa care impregnează structurile lumii noastre[56] –

[55] Ricœur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, p. 142. Vezi şi *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*, Fort Worth, Texas Christian University Press, 1976.

[56] Pentru o descriere pe larg a fenomenului forţei vezi Simone Weil, „The Iliad: The Poem of Force”, în Alasdair McIntyre, ed., *Revisions*, Terre Haute: Notre Dame University Press, 1974.

dar dacă o consideram inevitabilă în lumea educaţiei şi a creşterii copilului înseamnă că împiedicăm unul dintre contextele posibile pentru transformarea lumii în lumina a altceva decât forţă.

Hermeneutica copilăriei necesită o formă de educaţie bazată pe dialog, în formularea căreia dezvoltarea şi „mersul înainte" (*educare*) ale adultului şi, la fel de bine, ale copilului sunt implicite. Ceea ce noi am numit „şcoală", cel puţin de la începutul şcolarizării universale, obligatorii, este, în marea majoritate a cazurilor, un loc al reproducţiei – o maşinărie prin care este înscris în corp şi în discursul copilului violenţa codificată a unei societăţi al cărei motor principal este forţa. În limbajul educaţiei dialogice, „şcoala" este, dimpotrivă, un colectiv adult – copil, un loc pentru remodelarea conduitei şi înţelegerii de sine a adultului prin dialogul cu impulsul de viaţă a copilului, pe cât este şi modelarea impulsului de viaţă a copilului în acea conduită asociată cu adulteţea.[57] Ea este un spaţiu al reconstrucţiei reciproce prin forme de viaţă ale comunităţii, a cărei principală grijă este reconstrucţia intergenerațională, prin planificare şi investigare, a filosofiei, artei, ştiinţei şi politicii. Scopul său social extins este formarea nu a raţionalităţii, ci a raţiunii [*not rationality but reason*], în sensul în care raţionalitatea este obiectificatoare, monologică şi constrângătoare, în timp ce raţiunea este bazată pe reciprocitate, intersubiectivitate, dialog şi negociere.

O astfel de şcoală presupune înţelegerea educaţiei ca experiment social în desfăşurare, unde copilul întâlneşte adultul în interesul transformării mutuale. Că se întâmplă tocmai opusul – că şcoala tradiţională este locul în care legea este înscrisă în carne, în care posibilitatea este întreruptă şi tăiată, în interesul eficienţei, şi „potrivită" normelor şi modelelor existente – nu este un motiv să comiţi un sofism genetic, aşa cum fac majoritatea educatorilor practicanţi, şi să presupui că, dacă aşa stau lucrurile, aşa ar trebui să fie sau că nu pot fi altcumva. Educaţia nu este singura instituţie occidentală care trudeşte în slujba unor structuri de dominare mai mari, care îşi trădează continuu posibilităţile. Avem, comparativ, puţine modele de educaţie ca experiment social în comunitatea intenţională a colectivităţii adult – copil şi multe dintre ele, fiindcă sunt formate din

[57] Pentru o discuţie despre adulteţe, copilărie şi conduită vezi John Dewey, *Human Nature and Conduct*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1988 [1922].

„ceilalţi excluşi" din cadrul establishmentului educaţional, sunt cazuri-limită.

Ideologia adulteţii – dacă urmăm punctul de vedere al psiho-istoricului Lloyd deMause asupra evoluţiei modelor de creştere a copilului în direcţia „empaticului"[58] – este deja în plină deconstruire şi, probabil, a fost încă de când Jean-Jacques Rousseau a început să scrie *Émile*, dacă nu chiar înainte, în clasele mijlocii superioare britanice din secolul al XVII-lea.[59] Faptul că şcolile nu au fost în avangarda acestei evoluţii arată că ele au fost fondate, la începutul perioadei moderne, pentru a funcţiona ca mecanisme ale reproducerii sociale şi ale controlului statal[60] – suspiciune confirmată pe larg de analiza lui Michel Foucault despre apariţia „disciplinei" la sfârşitul secolului al XVIII-lea şi începutul secolului al XIX-lea[61] –, iar situaţia se va schimba doar sub influenţa unor schimbări mult mai mari şi din afara lor. Deşi ar fi naiv să căutăm un model al schimbării sociale profunde care să depindă de orice, dar nu de influenţele multiple în interacţiune reciprocă, fisura care a fost făcută în înţelegerea de sine a adultului din occidentul postmodern este probabil cea mai promiţătoare – şi cea mai volatilă – dintre cele cinci variabile implicate în schimbarea majoră şi menţionate mai sus, pentru deconstrucţia adulteţii ideologice şi decolonizarea educaţiei. Fiindcă modul în care adulţii se înţeleg pe ei înşişi şi structura, limitele şi posibilităţile propriei lor subiectivităţi este cel care determină cum înţeleg ei copiii şi copilăria.

Subiectivitatea adultă postmodernă funcţionează sub o serie de influenţe care acţionează pentru a deconstrui ideologia adulteţii. Conceptul originar pentru noţiunea occidentală de subiect adult, stipulat clar de Platon în tratatul său utopic *Republica*, nu doar că exclude copilăria pe de-a-ntregul – pe care Platon pare s-o fi înţeles

---

[58] Lloyd deMause, „The Evolution of Childhood", în deMause, ed., *The History of Childhood*, New York, Harper Torchbooks, 1974. Vezi şi David Kennedy, „Empathic Child Rearing and the Adult Construction of Childhood: A Psychohistorical Look", în *Childhood*, vol. 5, nr. 1, februarie 1998, pp. 9-22.

[59] Lawrence Stone, *The Family, Sex and Marriage in England 1500–1800*, ediţie prescurtată, New York, Harper, 1979.

[60] Carmen Luke, *Pedagogy, Printing, and Protestantism: The Discourse on Childhood*, Albany, State University of New York Press, 1989.

[61] Michel Foucault, *Discipline and Punish*.

în mod implicit ca pe un soi de diformitate a sinelui –, dar e fondat pe relații ierarhice și de dominație interioare. Descrierea sa seminală a caracterizat sinele ca fiind alcătuit din trei elemente sau dimensiuni – apetit, voliționе, sau voință, și rațiune –, care, pentru a funcționa optim, necesită dominarea primelor două elemente de către ultimul, care este și cel mai mic. Apetitul trebuie să pice sub conducerea voinței, iar voința, sub cea a rațiunii, sau consecința este haosul personal și social.[62] Concepția lui Platon este una statică, ierarhică – cel puțin din poziția noastră din istoria subiectivității –, care definește adulteţea optimă (adică, sinele de succes) ca pe o structură de dominație direct analoagă structurii de clasă tripartite indo-europene, a regalității, armatei și țărănimii.[63] Acest model al sinelui a călătorit în Occident prin tradițiile stoică și creștină, și a fost transformat într-o ontologie dualã radicală în modernismul timpuriu, prin *res cogitans* și *res extensa* ale lui Descartes. Nu doar că aceasta este o concepție coercitivă a formării de sine, dar, de la Platon și până azi, ea îi forțează pe copii – pe care îi caracterizează ca dominați în mod natural de apetit și voință încăpățânată – să fie în poziția ființelor haotice, chiar monstruoase, care au nevoie de o disciplină anume pentru a echilibra cu succes dimensiunile sinelui.

Probabil că cel mai influent model occidental al subiectivității de după cel al lui Platon – cel al lui Freud – deconstruiește această ierarhie și plasează elementele sinelui nu doar într-o relație mult mai complexă, ci chiar într-una dialogică sau chiar dialectică.[64] Există încă o politică interioară a sinelui la Freud, dar e o politică în care ambiguitatea și influența mutuală și chiar interpenetrarea elementelor contradictorii predomină. Relațiile ierarhice sunt reinterpretate ca relații ale refulării, înlocuirii și sublimării – niciuna dintre ele nu presupune vreo stăpânire conștientă a vreunui element de către un altul, sunt mai degrabă negocieri fluide – iar posibilitatea influențelor culturale de a minimiza refularea este cel puțin recunoscută.[65] Cel

[62] Plato, *Republic*, trans. F. M. Cornford, London, Oxford, 1941.

[63] Georges Dumezil, *The Destiny of the Warrior*, University of Chicago Press, 1970.

[64] Pentru o prezentare pe scurt a teoriei lui Freud în propriile lui cuvinte, vezi *The Ego and the Id*, trans. Joan Riviere, New York, Norton, 1960.

[65] Doar implicit recunoscută la Freud, dar analizată de N. O. Brown, *Life Against Death*, Middletown, Wesleyan University Press, 1959 și Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, Boston, Beacon Press, 1966.

mai important, cu privire la creşterea şi educaţia copilului, modelul lui Freud duce la redefinirea ciclului de viaţă uman ca fiind multi-liniar, mai degrabă decât uni-liniar: toate fazele ciclului sunt reprezentate în fiecare ciclu, fie – aşa cum ne-a arătat Erik Erikson – ca prefigurare sau ca reconstrucţie.[66] Această schimbare arată că copilăria este înţeleasă acum ca un aspect permanent sau peren al adulteţii, o dimensiune a subiectivităţii cu care adultul este într-un dialog continuu de-a lungul întregii sale vieţi.

Acest dialog din interiorul subiectivităţii adulte îl distinge pe părinte sau pe profesor ca „hermeneut" de cel pentru care copilăria încă reprezintă un aspect îngropat sau nedescoperit al sinelui. În semiotica intersubiectivităţii, tipul relaţiilor cu copilul de dinaintea mea este legat de tipul relaţiilor cu copilul ce încă sunt, cu care alte dimensiuni ale individualităţii mele sunt într-un proces continuu de reconstrucţie dialectică. Ca subiect în proces, pentru care schimbarea şi dezvoltarea sunt condiţii înseşi ale subiectivităţii, şi care nu are niciun punct terminus al dezvoltării dincolo de un orizont al integrării supreme în continuă îndepărtare, copilul care încă sunt vine să reprezinte promisiunea unui sine care este o structură permeabilă, deschisă transformării dialectice şi mai puţin predispus la rutina împământenită a subiectivităţii adulte. Această trecere vertiginoasă de la un sine văzut ca structură închisă, la un sine văzut ca structură deschisă în occidentul postmodern nu este pierdută din vedere nici de către apărătorii săi, nici de către criticii săi conservatori. Politicile subiectivităţii sunt importanţa ascunsă a războaielor culturale din zilele noastre, iar şcoala a devenit un câmp de luptă strategic – poate chiar, pentru moment, mai important din punct de vedere strategic decât familia, fiindcă acesta este locul unde copiii sunt iniţiaţi în formele intersubiectivităţii culturii ca întreg.

Chestionarea copilăriei înseamnă chestionarea adulteţii, iar chestionarea adulteţii înseamnă reconsiderarea scopurilor, proceselor şi a valorilor fundamentale ale ciclului vieţii – care înseamnă, la rândul său, reconsiderarea relaţiilor noastre reciproce, atât individuale, cât şi colective, fie ele economice, politice sau sexuale. Copilăria reprezintă punctul de convergenţă acestor reconsiderări şi semnifică

[66] Vezi Erik Erikson, *Childhood and Society*, second edition (New York: Norton, 1963), Chapter 7, "Eight Ages of Man."

posibilitatea mereu recurentă de transformare socială şi culturală. Reprimarea acestei posibilităţi înseamnă reprimarea propriilor noastre posibilităţi ca specie şi a capacităţii noastre de reconstrucţie. Capitolele care urmează conduc acestă posibilitate de-a lungul mai multor linii de anchetare – istorică, mitică, artistică, literară, psihanalitică şi, finalmente, educaţională. Ceea ce apare din interacţiunea lor este, simplu spus, o schiţă de evoluţie culturală bazată pe relaţia în evoluţie adult – copil. La nivel biologic, fenomenul neoteniei – copilăria prelungită a speciei umane – poate fi considerat a fi ingredientul-cheie al acelei evoluţii, deoarece el reprezintă flexibilitatea speciei. Argumentul meu se învârte în jurul asumpţiei că lumea trăită a copilăriei este spaţiul deschis pentru transformare culturală din cadrul experienţei umane; şi că, pe măsură ce copiilor li se va acorda tot mai mult statutul de interlocutori pe deplin dezvoltaţi ai adulţilor, spaţiul va înflori în moduri care au fost suprimate în mod definitoriu până acum, iar experienţa umană, oricât de încet, se va schimba pentru a permite – după cum a zis poetul şi filosoful romantic Samuel Taylor Coleridge, în momentul descoperirii copilăriei de către Occidentul modern – ca fiecare dintre noi să „poarte sentimentele copilăriei spre puterea adulteţii”[67].

[67] Charles Taylor Coleridge, *The Friend*, vol. I, în *Collected Works*, Barbara Rooke, ed., Princeton University Press, 1969, pp. 109-110.

ISKRA PAVEZ SOTO

Sociologia copilăriei. Fetele şi băieţii ca actori sociali

Traducere de Adina Mocanu

Introducere

Secolul XX a adus cu sine o creştere a interesului faţă de condiţiile de viaţă ale copiilor, preocupare care s-a materializat prin promulgarea Convenţiei privind Drepturile Copilului (în continuare „CDC" sau „Convenţia") de către ONU în 1989. Chiar dacă se observă o creştere a protecţiei pe care societatea o acordă fetelor şi băieţilor, în practică există anumite contradicţii în modul în care aceştia sunt trataţi, având în vedere că nu le este permisă o participare totală la viaţa societăţii în care trăiesc şi nici nu se ţine cont de părerile lor atunci când sunt direct implicaţi. În această perioadă istorică, în special în sociologie, sunt foarte puţine lucrări publicate care să aibă în centru copiii ca categorie socială.

Conceptul de copilărie e destul de complex nu doar la nivel social, ci şi din punct de vedere etimologic. Conform Real Academia de la Lengua Española (RAE), termenul *infancia*, „copilărie", provine din latinescul *infantia*, al cărui prim sens face referire la incapacitatea de a vorbi, *infans* fiind „cel care nu are voce". Astfel, pentru RAE, *infancia* este definită ca: a) perioada vieţii de la naştere până la pubertate; b) totalitatea copiilor de o anumită vârstă; c) primul stadiu al unei vieţi după naştere sau formare. Pe de altă parte, RAE defineşte *infante* astfel: a) copilul care încă nu a împlinit vârsta de şapte ani; b) părintele regelui care, pe filieră dinastică, obţine titlul de

infante/infanta; c) fiecare dintre copiii legitimi ai regelui, în afară de primul născut.

Wasserman (2001: 61) subliniază că termenul *infancia* provine din latină, de la *in-fandus*, „care nu vorbeşte" sau „nu e legitim să ia cuvântul". Autoarea menţionează totodată că „infante" se foloseşte pentru a denumi băiatul regelui care urmează la tron, pe linia de succesiune, dar care nu poate să fie moştenitor, atât timp cât primul născut – moştenitorul de facto – trăieşte. De aceea, din punct de vedere etimologic, termenul *infancia* face referire, de fapt, la cei cărora nu le este permis să vorbească, şi nu la cei care nu o pot face din cauza vârstei (Wasserman, 2001: 61).

Conform RAE, spaniolele *niño*, „copil", şi *niña*, „copilă", îşi au originea în vorbirea infantilă sau în onomatopeea *ninno*, care se referă la cel din *niñez* („copilărie"), cel care are puţini ani, cel care are puţină experienţă sau cel care acţionează fără să se gândească prea mult sau cel fără griji, printre altele. Iar *niñez* e definită de RAE ca: a) perioada din viaţa unui om de la naştere până la pubertate – acelaşi înţeles ca infancia, „copilărie"; b) începutul sau prima parte a oricărui lucru; c) copilăresc, acţiune proprie copiilor. Atât *infancia*, cât şi *niñez* trimit la perioada fundamentală a primilor ani de viaţă. Pentru Wasserman (2001: 61), termenii *niño* şi *niña* au numeroase sensuri, deşi se referă, în general, la condiţia persoanelor foarte tinere sau care se află într-o poziţie de subordonare socială (servitute). De pildă, *niña* înseamnă totodată „pupilă", care provine, la rândul său, din latinescul *pupilla*, adică o orfană aflată în grija unui tutore.[1]

Din punct de vedere sociologic, Gaitán (2006b) înţelege *infancia* ca pe o condiţie socială definită de o construcţie culturală şi istorică determinată şi caracterizată de relaţii de putere, iar fetele şi băieţii ar fi grupul de persoane sau subiecţii sociali care se dezvoltă în acest spaţiu.

Înainte de toate, vom face o scurtă trecere în revistă a modurilor în care copilăria a fost înţeleasă sau definită în sociologie, analizând

[1] În Imperiul Roman, *infantia* dura de la naştere până la 7 ani, *pueritia*, de la 7 ani până la 12 în cazul fetelor şi până la 14 în cazul băieţilor, iar *adulescentia* de la 12 sau 14 până la 21 de ani. De la această vârstă o persoană devenea completă şi intra în perioada numită *iuventus*, care ţinea până la 50 de ani. Etapa de la 50 până la 72 de ani era numită *gravitas,* iar de la 72 până la moarte, *senectus* (Wasserman, 2001).

critic conceptul de copilărie folosit de sociologii clasici, precum Durkheim şi Parsons, dar şi de cei contemporani, cum ar fi Berger şi Luckmann. De asemenea, vom prezenta principalele premise teoretice ale aşa-numitei „sociologii a copilăriei" prin revizuirea abordării structurale, constructiviste şi relaţionale, conform clasificării făcute de Gaitán (2006b). În cele din urmă, vom arăta principalele contribuţii şi provocări din această perspectivă în ceea ce priveşte studiul copilăriei moderne.

I. De la copilăria în sociologie la o sociologie a copilăriei

Ca unitate de analiză, copilăria continuă să fie un obiect de cercetare destul de problematic în sociologie, întrucât cercetarea sa a făcut parte, în general, din studiile despre familie – ca instituţie socială – şi despre educaţie – ca instrument de reproducere a ordinii sociale prin intermediul subordonării noii generaţii. Potrivit lui Gaitán (2006b: 15) şi lui Rodríguez (2007: 22), studiile sociologice s-au ocupat indirect de fete şi de băieţi, într-un mod instrumental. „Sociologia copilăriei" are aceleaşi interese teoretice şi metodologice ca „sociologia tinereţii" – ca sociologia bazată pe studiul generaţiilor – şi face parte cu precădere din *childhood studies*, sau „studiile despre copilărie", un domeniu de studii multidisciplinare, printre care sociologie, istorie, antropologie, asistenţă socială şi geografie (Qvortrup et al., 2009).

1.1. Copilăria în abordările sociologice clasice

Din cauza lipsei de autonomie a copilului şi a teoriilor despre dezvoltarea sa biopsihosocială, copilăria a fost privită ca o etapă sau o condiţie presocială, adică o fază de pregătire pentru viaţa adultă, adevărata viaţă socială. Se consideră că fetele şi băieţii se află, de fapt, într-o perioadă de tranziţie, pentru a se putea, mai apoi, integra complet în societate, odată ce pierd caracteristicile copilăriei şi nu mai sunt văzuţi ca fiinţe infantilizate (Qvortrup, 1987).[2]

[2] Jean Jacques Rousseau (1762) susţine că fetele şi băieţii pot fi comparaţi cu mitul „bunului sălbatic", pentru că se dezvoltă în acord cu natura, iar îndoctrinarea adulţilor i-ar putea distruge. Rousseau propune patru stadii de dezvoltare a individului: pruncia, copilăria, copilăria târzie şi adolescenţa (Rice, 1991: 130; Moscoso, 2008: 269).

În această linie de argumentare îl putem situa pe Émile Durkheim, care este interesat de sociologia educaţiei şi elaborează o întreagă teorie despre copilărie ca fenomen presocial: „Un teren aproape virgin pe care trebuie să se construiască din nimic şi să se pună bazele unei vieţi morale şi sociale" (Durkheim 1975: 54). Durkheim subliniază nevoia unei pedagogii morale care să educe şi să depăşească presupusa natură „sălbatică" a subiectului infantil. În această abordare, fetele şi băieţii sunt văzuţi ca „recipiente" goale ale acţiunii adulte (apare ideea de *tabula rasa*) şi, prin urmare, este justificabilă necesitatea de a controla această natură „sălbatică" prin intermediul puterii civilizatoare a educaţiei şcolare.[3]

Asocierea copilăriei cu o stare mai apropiată de natură decât de cultură – la fel ca în cazul altor minorităţi politice, cum ar fi femeile sau grupurile indigene – creează un stereotip generaţional, potrivit căruia fetele şi băieţii sunt fiinţe inferioare, care trebuie să se afle sub puterea şi autoritatea unui adult, considerat raţional şi civilizat. Această abordare scoate la iveală un interes deosebit faţă de mecanismele sociale prin care copiii ajung „să nu mai fie copii"; adică procesul prin care devin adulţi educaţi, civilizaţi şi neinfantili. Prin urmare, accentul este pus mai mult pe rezultat decât pe procesul de şcolarizare şi pe relaţiile de putere care se stabilesc între actori în cadrul acestuia. Durkheim consideră copilăria o etapă de creştere fizică şi morală, perioadă în care persoana se pregăteşte pentru viaţa socială reală: cea de adult (Qvortrup, 1992, 1994a; Wintersberger, 1994, Gaitán, 2006b: 47; Rodríguez, 2007: 33ff.). Potrivit lui Franzé (2002: 202, 321), educaţia şcolară a avut în vedere, în mod tradiţional, acest concept de copilărie pentru a se poziţiona ca disciplină „specializată" în copilăria modernă, a cărei capacitate de acţiune se rezumă la un discurs şcolarizant şi civilizator care porneşte de la premisa că subiecţii sunt lipsiţi de normele de bază de convieţuire în societate.[4]

[3] John Locke spunea despre copii că sunt *tabula rasa* şi considera că familia îi poate educa prin imitaţie, repetiţie, recompense şi pedepse. Le sugera părinţilor să-şi recompenseze copiii pentru fapte bune prin laude şi aprobări şi descuraja pedepsele fizice, pentru că nu stimulează autocontrolul. Locke a fost unul dintre pionierii behaviorismului modern (Rice, 1991: 130).

[4] Franzé (2002) revizuieşte instituţia învăţământului pornind de la ideea că construcţia socială a copilăriei are ca fundament originea naţională sau apartenenţa etnică, într-o etnografie despre copiii imigranţi din şcolile de stat din Madrid. Franzé subliniază

Studiile lui Durkheim au influenţat ideile lui Talcott Parsons (1959), în special în studiile despre procesele de socializare din cadrul familiei (heterosexuale şi nucleare), adică despre „procesul de însuşire a modelelor şi rolurilor sociale" (Parsons, 1959: 200). Parsons susţine că, la început, socializarea trebuie să aibă loc în familie, cu concursul altor agenţi, cum ar fi şcoala şi grupul de copii, subliniind că aceasta diferă în funcţie de gen, clasă socială şi etnie (Parsons, 1959: 218).[5]

Chris Jenks (1996) s-a dedicat analizării interesului lui Parsons faţă de procesul de socializare la care iau parte copiii, înţeles ca reproducere socială între generaţii. Potrivit lui Jenks (1996), preocuparea reală a lui Parsons nu sunt, în realitate, copiii – ca grup social –, ci însuşi procesul de socializare. În teoria funcţionalistă a lui Parsons, fetele şi băieţii sunt văzuţi ca destinatari pasivi ai conţinuturilor pe care societatea consideră că este necesar să şi le însuşească pentru a deveni adulţi. Este vorba despre mecanisme care reproduc ordinea socială într-o societate funcţionalistă. Din momentul naşterii – şi chiar dinainte de naştere, dacă ne gândim la gen –, cerinţele şi exigenţele sunt impuse prin atribuirea unui anumit rol fetelor şi a altui rol băieţilor. Din perspectivă funcţionalistă, copilul întruchipează acel „eu" social care participă la procesul de socializare, al cărui obiectiv principal este transformarea unui copil „sălbatic" într-un produs social, care nu este altceva decât o persoană adultă standardizată. În această abordare, copiii sunt percepuţi ca metaforă a unui obiect – „buretele" care absoarbe pasiv informaţiile în cadrul procesului de socializare. Cu toate astea, individul nu numai că reproduce ordinea

(2002: 202 şi următoarele) că „în imaginarul occidental, copilul este o fiinţă în tranziţie spre maturitate, o fiinţă incompletă devenită obiectul educaţiei formale sau informale, al educaţiei civilizatoare. Nu este întâmplătoare vechea asociere a copilăriei cu primitivismul (Ariés), fie ea concepută ca o etapă coruptă în viaţa oamenilor (Freud) sau ca un timp al naivităţii şi bunătăţii primitive (Rousseau). Limbajul utilizat în şcoală – şi nu numai – evocă astfel de asocieri de fiecare dată când sunt descoperite categorii de copii «rezistenţi» la sancţiunile disciplinare. Ei sunt consideraţi fiinţe incomplete (imature, lipsite de personalitate). Sunt ca nişte «sălbatici». Cu alte cuvinte, corpuri cu puteri necontrolate care rezistă disciplinei, foarte aproape de starea naturală, rebeli ai controlării manifestărilor corporale."

[5] Parsons (1959: 202) semnalează că copilul învaţă rolurile şi normele sociale prin imitarea unei persoane adulte sau prin identificare cu ea şi cu instruirea pe care o oferă. Proces unidirecţional şi pasiv, din punctul de vedere al copilului.

socială, ba chiar o recreează, o inovează, o subminează. În fiecare context istoric şi spaţial, fetele şi băieţii demonstrează că-şi trăiesc copilăria în moduri diferite, deci modalităţile prin care se reproduce ordinea socială se schimbă, socializarea fiind un proces bidirecţional, nu doar de la adult la copil (Rodríguez, 2000, Gaitán, 2006b: 46).

1.2. Participarea copiilor la procesul de socializare

În viziunea funcţionalistă, copilăria reprezintă momentul de intrare şi de acomodare a fetei sau a băiatului în propria cultură, proces de adaptare similar celui prin care trec, spre exemplu, persoanele care migrează. Dar, din punct de vedere parsonian, subiectul infantil ajunge pe lume fără experienţe culturale, prin urmare poate fi influenţat şi inspirat de modelele şi de valorile specifice acelei societăţi. Sistemul social acţionează asupra noii fiinţe şi o constrânge în numele ordinii, integrării şi corectitudinii urmărite (Parsons, 1959). Socializarea înţeleasă astfel se caracterizează prin maleabilitatea, sensibilitatea şi dependenţa copilului ca fiinţă „socializată" de un „socializator". În această teorie, copilăria este, în esenţă, pasivă, evaluată în termeni de evoluţie: individul se află într-o etapă de creştere pentru a atinge nivelul dorit (maturitatea), momentul în care va fi integrat în societate, o etapă primară, în care nu face încă parte din societatea adultă, ci trăieşte într-o lume paralelă (Gaitán, 1999a: 115-118).

Parsons (1959: 203) vorbeşte despre puterea pe care o are persoana adultă atunci când acordă recompense, când aplică pedepse sau când depune un efort ca fetele şi băieţii să facă anumite lucruri sau să renunţe la ele (condiţionarea), situaţii pe care autorul le numeşte mecanisme de socializare. Parsons descrie funcţia îndeplinită de aceste mecanisme în învăţarea normelor şi a rolurilor sociale, însă nu analizează dimensiunea puterii generaţionale pe care o conferă acordarea de recompense şi aplicarea de sancţiuni, în teoria lui Parsons sancţiunea făcând parte din procesul „necesar" de socializare.

Cu toate acestea, dintr-o perspectivă critică, capacitatea de a impune sancţiuni reprezintă expresia puterii pe care o au adulţii, deoarece aceştia se află într-o poziţie dominantă şi de autoritate în relaţie cu copiii. După cum subliniază Foucault (1976: 183, 185), în toate sistemele disciplinare există mecanisme de sancţionare, prin pedepse

corporale sau mici umilinţe, a acelor comportamente considerate inadecvate în procesul de adaptare la sistem în sine. În acest caz, pedepsirea copiilor este o formă de control social practicată în familie sau la şcoală, în instituţii disciplinare, adică în sisteme bazate pe putere şi pe reguli despre „cum trebuie să te comporţi" în societate. Mai mult, pedepsele şi sancţiunile sunt diferenţiate în funcţie de gen.

Deprinderea acelui „cum trebuie să te comporţi" nu este doar o chestiune generaţională, ci subliniază totodată supunerea pe care copiii trebuie să o arate faţă de normele pe care adulţii le diseminează. Acestea sunt norme stabilite în funcţie de gen, pentru că în copilărie procesul de învăţare a rolurilor de gen şi a relaţiilor de putere dintre sexe este rapid şi intens. Conform funcţionaliştilor, fetele şi băieţii sunt încurajaţi să asculte de persoanele adulte (mame, taţi şi profesori) pentru că acestea îndeplinesc funcţia de socializare a noilor generaţii, adică au autoritatea de a impune reproducerea sistemului social (Mayall, 2000, 2002).

În acest sens, în opinia lui Jenks (1996), procesul de socializare a copiilor se fundamentează pe anumite ipoteze ale teoriilor dezvoltării biologice, fără a le pune însă sub semnul întrebării din perspectivă sociologică. Studiile lui Sigmund Freud (1970), Erik H. Erikson (1970) şi Jean Piaget (1972, 1977) au avut o mare influenţă asupra viziunii funcţionaliste asupra copilăriei, în care complexitatea acestui fenomen social este redusă la o perioadă de dezvoltare biologică şi o etapă de socializare. Astfel, copilăria apare ca un moment în care sunt puse în legătură dimensiunea individuală şi cea socială a unui individ, iar normele morale sunt învăţate, rolurile sociale, internalizate şi abilităţile cognitive, dezvoltate. Prin urmare, copilăria este percepută ca etapa privilegiată a reproducerii ordinii sociale stabilite prin socializarea noilor generaţii. Piaget (1972, 1977) analizează fetele şi băieţii cu precădere la nivel de individ („copilul"), în acelaşi mod în care se studiază „femeia" sau „bărbatul", adică presupunând că există o esenţă universală în fiecare dintre acestea, în timp ce scopul sociologiei copiilor este tocmai să încerce să înţeleagă copilăria ca pe un fenomen social, iar pe fete şi pe băieţi, ca pe un grup social golit de o esenţă copilărească universală concepută a priori (James & Prout, 1997: 11 şi următoarele). Acest lucru se reflectă foarte bine în următorul citat:

> critica unei psihologii bazate pe legi universale care ar fi trebuit să reziste de-a lungul timpului în toate societăţile. S-a spus că termeni precum «mamă» şi «copil» nu numai că exprimă o generalitate lipsită de sens, dar şi reprezintă în mod greşit relaţia dintre lumea individuală şi cea socială, pentru că descriu aranjamentele sociale ca şi cum ele ar fi fost stabilite de legile naturii.[6]

Bineînţeles că în copilărie apar fenomene biologice, dar corpurile noastre sunt modificate şi afectate de condiţiile materiale, sociale, economice şi culturale în care trăim de-a lungul întregii vieţi. Perspectiva sociologică prezentată aici încearcă să pună la îndoială presupusa universalitate a dezvoltării biologice a copilului şi încearcă să aducă în discuţie condiţiile sociale care influenţează şi determină acest proces. James şi Prout (1997: 21) susţin că unele mişcări sociale – cum ar fi cele care militează pentru drepturile civile ale afro-americanilor sau cele feministe – vorbesc despre faptul că relaţiile sociale nu au la bază legi psihologice sau biologice universale, ci, dimpotrivă, au fost stabilite politic de-a lungul istoriei. În cazul particular al copiilor şi al copilăriei, până acum nu s-a mai discutat despre categorii sociologice sau despre politici de excludere, cu excepţia dezbaterii privind alinierea legislativă la directivele Convenţiei privind Drepturile Copilului adoptate de ONU în 1989. Potrivit lui Chris Jenks (1996: 4),

> istoria ştiinţelor sociale a avut mereu o abordare critică, demascând ideologiile dominante ale capitalismului în raport cu clasa socială, ale colonialismului în raport cu rasa şi ale patriarhatului în raport cu genul; însă ideologia dezvoltării în raport cu copilăria este încă un subiect care trebuie dezbătut.

Abordarea copilăriei ca etapă a dezvoltării biologice este necesară, şi nimeni nu o pune la îndoială, dar nu este suficientă pentru a înţelege toate dimensiunile copilăriei contemporane ca fenomen social. Pe de altă parte, Mayall (2002) semnalează că viziunea dezvoltării biologice a copilului se bazează pe presupoziţia rolurilor de gen normative şi urmărite în fiecare societate. Totuşi, această dezvoltare biologică a fetelor şi a băieţilor apare în anumite contexte

[6] Richard, 1986 : 3; citat în James şi Prout, 1997: 20.

determinate de clasa socială, de gen sau de etnie, adică este produsul condițiilor sociale în care trăiesc respectivii subiecți (Mayall, 2000, 2002).

După cum subliniază Gaitán (2006b: 50) și Rodríguez (2007: 54), studierea condițiilor de viață ale fetelor și băieților ca „potențiali adulți" ne interesează numai din perspectiva consecințelor pe care le vor avea ele la maturitate, și nu a impactului lor prezent asupra vieții acestora. Mergând mai departe, Qvortrup (1992: 176) notează că

> ideea că viitorul copiilor e cel care contează este periculoasă dintr-un punct de vedere etic, deoarece urmărește binele copilului în viitor, și nu binele lui din prezent. Această concepție nu arată interesul față de copii, ci față de adulți.

Pentru James și Prout (1997: 7), copilăria nu este doar o fază de dezvoltare și de tranziție spre o altă etapă a vieții, ci și un produs social în care această dezvoltare trebuie să se materializeze:

> Imaturitatea copiilor este un fapt biologic, dar modurile în care este înțeleasă această imaturitate și semnificațiile care i se conferă sunt un aspect cultural [...]. Aceste „aspecte culturale" pot varia și face din copilărie o instituție socială. Astfel, se poate vorbi despre construcția socială a copilăriei și, de asemenea, despre re- și deconstrucția ei. În acest dublu sens, copilăria este construită și reconstruită pentru și de copii. (James & Prout, 1997: 7)

Pentru Qvortrup (1992: 177), în psihologie

> există ideea de creștere progresivă în sens calitativ, trecerea de la imperfecțiune la desăvârșire, de la imaturitate la maturitate, de la inabilitate la abilitate, de la iresponsabilitate la responsabilitate.

Dar ce pot spune sociologia și alte științe sociale despre dimensiunile socială, politică, culturală și economică ale fenomenului copilăriei? Referirea constantă la viitor, faptul că fetele și băieții sunt considerați persoane „în devenire", sau *becomings*, a avut ca urmare excluderea lor din viața socială și publică. Mai mult decât atât, conform lui James și Prout (1997: X, 9), perspectiva biologică – folosită pentru a explica fenomene sociologice – poate fi considerată depășită în anumite domenii ale științelor sociale, cum ar fi studiile culturale și de gen, dar în interpretarea sociologică a copilăriei continuă să

fie vigoare, fără a fi pusă la îndoială. Tabelul 1 prezintă o serie de premise care stau la baza viziunii sociologice, demonstrând o perspectivă reducţionistă asupra copilăriei, înţelese doar ca fază de socializare şi etapă de dezvoltare biologică, care nu ia în seamă copilăria ca fenomen social complex, cu numeroase dimensiuni (James & Prout, 1997: 13).

Tabelul 1

Viziunea sociologică reducţionistă asupra copilăriei

CONCEPTE	SOCIALIZARE	DEZVOLTARE BIOLOGICĂ
Copilărie	Faza pregătitoare pentru viaţa adultă, adică pentru momentul în care individul începe să participe la viaţa socială.	Etapă în evoluţia fiinţei umane spre maturitate, adică spre momentul în care individul este considerat complet dezirabil.
Fete şi băieţi	Simpli receptori pasivi ai ordinii sociale („recipiente", „bureţi") Fiinţe presociale	Incapabili, imaturi şi incompleţi în comparaţie cu adulţii, care ar trebui să fie capabili, maturi şi completi Fiinţe biologice, organisme respondente
Obiectiv	Viziune axată pe rezultatul social al procesului de socializare; contează persoana adultă standardizată în care se va transforma copilul.	Viziune axată pe rezultatul procesului de dezvoltare (adultul); odată ce procesul „se încheie", persoana este completă.
Autori de referinţă	Parsons	Durkheim, Piaget

Tabel realizat pe baza teoriilor lui James şi Prout (1997: 11 şi următoarele), Gaitán (2006b: 45 şi următoarele) şi Rodríguez (2007: 54 şi următoarele)

Este greu să susţinem, empiric, că persoanele adulte sunt complete şi definitive, fără capacitate de schimbare, întrucât acestea sunt supuse, în mod constant, influenţei structurilor şi relaţiilor sociale şi, prin urmare, au capacitatea de a se transforma şi de a-şi schimba condiţiile de viaţă. De-a lungul existenţei noastre, avem capacitatea de a învăţa, continuând să ne însuşim norme sau alte roluri sociale, datorită faptului că abilităţile cognitive şi sociale se dezvoltă permanent. Astăzi, în lumea globalizată în care trăim, adulţii trebuie să demonstreze că au capacitatea de a folosi noi tehnologii, de a învăţa

limbi şi de a acumula cunoştinţele necesare (de la cum funcţionează anumite aparate electronice la utilizarea internetului) pentru a face faţă cerinţelor vieţii cotidiene. De aceea, înţelegerea copiilor în termeni sociologici ne ajută să punem sub semnul întrebării deopotrivă ideile preconcepute despre maturitate şi celelalte generaţii.

Stereotipurile generaționale se bazează tocmai pe idei preconcepute şi cerinţe normative care se răsfrâng asupra indivizilor definiți în funcție de vârstă. Asemenea sexului, clasei sociale sau etniei, în societatea noastră vârsta este o categorie socială care implică un eşantion de persoane cu drepturi şi îndatoriri care depăşesc legile existente, fiind parte din reprezentările sociale ale vârstei şi generației. Aşa cum studiile feministe analizează stereotipurile de gen pentru a deconstrui drepturile şi obligațiile care le revin femeilor şi bărbaților pe criterii de gen, sociologia copiilor ne permite să analizăm stereotipurile generaționale atribuite normativ şi arbitrar oamenilor în funcție de vârstă. Din perspectiva sociologiei tineretului (Duarte, 2001), clasificarea pe criterii de vârstă presupune anumite rituri de trecere, care trebuie îndeplinite în fiecare etapă pentru a trece la următoarea, până la etapa finală, care este maturitatea; subiecții care nu se ridică la nivelul exigențelor vârstei pe care o au sunt excluşi din respectiva categorie. Acest lucru se aplică şi în domeniile care au în centru copiii, prin impunerea anumitor standarde specifice fiecărei vârste: vârsta la care copilul trebuie să înveţe să meargă, să-şi controleze sfincterele, să citească, să scrie etc., fără a lua în considerare contextele sociale în care au loc aceste procese.

1.3. Copilăria în abordările sociologice contemporane

În teoria sociologică contemporană există autori care analizează situația copiilor în societate ca pe un fapt eminamente social, făcând un prim pas spre studierea copilăriei ca temă de interes sociologic autonomă. Interacționismul simbolic al lui George H. Mead (1982) propune o perspectivă mai nuanțată asupra rolului pe care îl joacă fetele şi băieții în procesul de internalizare a socialului. Mead susține că subiectul copil se află permanent în dialog cu sine şi cu cei din jur (cu „celălalt", în general), ceea ce în practică se manifestă prin jocul spontan, dar şi organizat. În acest caz, se consideră că viața indivizilor este un fenomen social încă de la naştere şi prin urmare

întreaga viaţă socială este afectată de constrângerile şi de puterea structurii sociale. Indiferent dacă e fată sau băiat, individul are întotdeauna un anumit grad de autonomie şi de subiectivitate proprii (Rodríguez, 2007: 40 şi următoarele).

La rândul său, abordarea constructivistă a lui Berger şi Luckmann (1968) este, de asemenea, esenţială în această nouă perspectivă asupra copilului ca subiect în sociologie. Autorii semnalează că omul este un produs social şi că întreaga sa dezvoltare este construită şi influenţată social, inclusiv în copilărie. Pentru Berger şi Luckmann, în cadrul construcţiei sociale a realităţii se înregistrează momentele de externalizare, obiectivare şi internalizare, prin procesul de socializare primară şi secundară prin care se internalizează realitatea obiectivă. Socializarea primară are loc, cu precădere, în familie şi funcţionează mai mult după norme emoţionale decât raţionale, mediate, în acelaşi timp, de un puternic control social – cum ar trebui să fiu şi ce ar trebui să fac –, prin identificarea celorlalţi semnificanţi. Socializarea secundară, în schimb, se realizează în instituţii create în acest scop, cum ar fi şcoala, biserica, armata etc. Socializarea necesită impunerea de reguli atât pentru fete, cât şi pentru băieţi, cu scopul integrării acestora în societate:

> Deşi copilul nu este doar un spectator pasiv în procesul de socializare, adulţii sunt cei care stabilesc regulile jocului. Copilul poate să intre în joc cu entuziasm sau să se împotrivească, dar, din păcate, este singurul joc pe care îl avem la îndemână. (Berger şi Luckmann, 1968: 171).

Dacă socializarea transmite experienţa prin limbaj, fetele şi băieţii recreează, transmit şi reconstituie realitatea care le-a fost dată, formându-şi propria cultură, însă adulţii sunt cei care impun ordinea socială care trebuie reprodusă (Gaitán, 2006a: 33). Pe de altă parte, Norbert Elias (1989) semnalează că, în societăţile moderne, procesul civilizator are loc prin intermediul educaţiei şi al altor instituţii de putere şi control, cum ar fi statul, care exercită o adevărată presiune generaţională asupra copiilor. Astel, lumea copiilor rămâne închisă în sfera privată, familială, şi în mediul şcolar, ca o etapă „pregătitoare" pentru viaţa adultă şi publică, când individul trebuie să fi ajuns la un anumit grad de civilizaţie (autocontrol, obedienţă, rutina muncii etc.), adică la ceea ce se numeşte „maturitate". Principala

contribuţie pe care o aduc studiile sociologice contemporane este sublinierea importanţei experienţei sociale în copilărie, ca pepinieră a agentului social capabil şi autonom, fundamental diferit de organismul respondent (Rodríguez, 2007: 44). Considerarea dezvoltării şi socializării copilului în context social este primul pas spre conceperea copilăriei ca fenomen social (James & Prout, 1997: 24).

1.4. Repere istorice ale sociologiei copilăriei

În anii 1980 şi 1990 s-au publicat diverse lucrări de sociologie – mai ales în mediul academic anglo-saxon – despre necesitatea revizuirii conceptului de copilărie în sociologia contemporană. Aceste studii reprezintă fundamentele teoretice ale sociologiei copilăriei, dar, din păcate, cele mai multe dintre ele nu au fost traduse în spaniolă şi probabil că de aceea rămân necunoscute sau marginale în dezbaterile sociologice hispano-americane.

Începând cu anul 2000, în Spania au început să apară articole şi cărţi semnate, în principal, de Lourdes Gaitán (1999b, 2006a, 2006b, 2008) şi Iván Rodríguez (2000, 2007), care au importanta misiune de a aduce în prim-plan abordările teoretice anglo-saxone şi de a le contextualiza în dezbaterile sociologice spaniole. În acelaşi timp, în America Latină au fost publicate câteva lucrări ştiinţifice despre sociologia copilăriei semnate de José Sánchez-Parga (2004), René Unda (2003, 2009) şi Institutul de Formare de Cadre Didactice pentru Tinerii, Adolescenţii şi Copiii care Muncesc (IFEJANT) (2003).

În Chile, anumiţi autori (Vergara *et al.*, 2010; Pavez, 2010, 2011a, 2011b, 2012) au început să folosească abordările sociologiei copilăriei în studierea fenomenului copilăriei contemporane, dar în Spania această perspectivă este prea puţin cunoscută, de aceea bibliografia care stă la baza acestui articol este, în principal, de limbă engleză.

Una dintre lucrările de pionierat în spaţiul anglo-saxon este *The Sociology of Childhood* de Chris Jenks, publicată în 1982. Autorul analizează conceptul de copilărie aşa cum apare el la Parsons, Durkheim şi Piaget, printre alţii, pentru a arăta că fiecare model teoretic de viaţă socială dă naştere unor perspective multiple asupra copilăriei, ceea ce demonstrează că copilăria este o construcţie socială. Mai târziu, în 1987, Jens Qvortrup, coordonatorul unui număr monografic din

International Journal of Sociology dedicat sociologiei copilăriei, scria în introducere:

> Postulatul că copilăria (ca element structural şi statut) se schimbă în timp şi spaţiu în funcţie de nevoile şi interesele societăţii dominante formate din adulţi pare atât de evident, aproape trivial chiar, încât *este surprinzător că în sociologie această perspectivă aproape lipsește*" (Qvortrup, 1987: 6, subl. noastră).

În acelaşi an, 1987, Qvortrup a devenit conducătorul proiectului de cercetare „Childhood as a Social Phenomenon", în cadrul programului dedicat copilăriei al Centrului European de Asistenţă Socială din Viena, un studiu realizat pe 16 ţări europene (Qvortrup *et al.*, 1994)[7]. Această cercetare propunea o abordare teoretico-sociologică, nu doar psihologică sau educaţională, pentru a demonstra posibilitatea explorării copilăriei ca fenomen în fiecare societate, pornind de la conceptul de vârstă. În 1990, Asociaţia Internaţională de Sociologie autoriza demararea proiectului „Sociology of Childhood", la un secol după apariţia unor proiecte similare în discipline ca psihologia, psihiatria sau medicina (Qvortrup, 1994a: X). Cercetările realizate cu sprijinul Centrului European de la Viena au pus bazele teoretice ale abordării structurale, care, împreună cu perspectiva constructivistă şi cea relaţională, a dat naştere celor trei abordări din sociologia copilăriei, conform clasificării făcute de Gaitán (2006a, 2006b).

1.5. Abordarea structurală în sociologia copilăriei

În sociologia copilăriei, abordarea structurală îşi propune să analizeze locul pe care îl ocupă copilăria în structura societăţilor. Perspectiva structurală porneşte de premisa că copiii reprezintă o categorie existentă permanent în societate, deşi membrii săi sunt înlocuiţi constant. Astfel, din această perspectivă, condiţiile de viaţă ale copilului sunt analizate luând în considerare nişa socială pe care o ocupă grupul copiilor din prezent şi din viitor, ca spaţiu în structura

[7] În cadrul acestui studiu, a avut loc "Seminario Europeo sobre Investigación y Políticas de Infancia en Europa en los años 90" (Seminarul european despre cercetarea şi politicile copilăriei în Europa anilor 90), la Madrid, în iulie 1991. Cu această ocazie s-au tradus în spaniolă câteva dintre lucrările lui Qvortrup (1994) şi Wintersberger (1994), doi exponenţi străluciţi ai acestei abordări (Gaitán, 2006b: 51).

societăţii pe care îl ocupă fetele şi băieţii la un moment dat. Cu alte cuvinte, în termeni sociologici, copiii sunt priviţi mai mult ca grup social, aflat permanent în conflict cu celelalte grupuri sociale, cu care trebuie să negocieze, şi nu individual, cum se întâmplă în cazul psihologiei şi pedagogiei (Qvortrup, 1992, 1994b; Wintersberger, 1994). Copiii sunt, astfel, definiţi ca un „grup de indivizi foarte diferiţi între ei, care au în comun calitatea de «minori» supuşi autorităţii adulte" (Rodríguez, 2007: 56).

După cum spuneam mai sus, proiectul de cercetare al Centrului European de la Viena a avut ca punct de plecare 16 rapoarte naţionale privind situaţia copiilor din fiecare ţară participantă şi a condus la formularea a nouă teze despre „copilărie ca fenomen social", care au pus bazele teoretice ale abordării structurale în sociologia copilăriei (Gaitán, 1999a: 128):

1. Copilăria reprezintă o formă particulară de construcţie socială, care diferă de la o societate la alta.
2. Din punct de vedere sociologic, copilăria nu este o fază tranzitorie, iar copiii constituie o categorie socială permanentă.
3. Ideea de copil ca atare e problematică, în timp ce copilăria variază din punct de vedere istoric şi social.
4. Copiii sunt o parte integrantă a societăţii şi a diviziunii sociale a muncii.
5. Fetele şi băieţii construiesc ei înşişi copilăria şi societatea.
6. Copiii se confruntă, în principiu, cu aceleaşi probleme ca persoanele adulte (de exemplu, din punct de vedere economic sau instituţional), dar într-un mod particular.
7. Dependenţa de adulţi specifică fetelor şi băieţilor determină absenţa lor din descrierile istorice şi sociale.
8. Ideologia familiei, şi nu mamele sau taţii ca atare, stau în calea intereselor şi bunăstării fetelor şi băieţilor.
9. Copiii ca grup îndeplinesc toate criteriile obişnuite pentru a fi o minoritate, supusă marginalizării şi paternalismului.

Din punctul de vedere al multor cercetători, cum ar fi Qvortrup sau Wintersberger, factorii-cheie în studiul structural al copilăriei sunt: schimbările demografice, activităţile copiilor, economia, justiţia distributivă şi statutul legal. Trebuie adăugat că în fiecare dintre aceste puncte de interes ale studierii dimensiunii structurale a

copilăriei există inegalităţi de gen, de clasă şi de etnie între fete şi băieţi ca grup social. Liebel (2007) consideră că, în societăţile moderne occidentale, copiii sunt consideraţi o categorie socială, iar grupul fetelor şi băieţilor are trăsăturile clasice ale unei minorităţi în raport cu grupurile dominante, făcând parte din „grupurile reduse la tăcere" (*muted groups*):

- Multe persoane împărtăşesc condiţia care le face subiectul discriminării. În fiecare societate există o proporţie de copii, şi, datorită biologiei, toate fiinţele umane împărtăşesc această condiţie la un moment dat. De aceea, copiii constituie un grup social prezent în toate societăţile (Liebel, 2007).
- Poziţia pe care o ocupă copiii în societate este considerată inferioară şi lipsită de legitimitate. Aceştia sunt o categorie „indezirabilă", descrisă adeseori în termeni negativi. De exemplu, a spune că ceva este „infantil"/ „copilăresc" înseamnă a spune că este neserios, naiv, imatur, iresponsabil sau iraţional; apelativul „fetiţă" poate fi folosit, de exemplu, ca o ofensă sau o ridiculizare (Liebel, 2007).
- Subiecţii cărora li se atribuie această condiţie nu au influenţă şi putere de decizie asupra problemelor politice, economice şi sociale care îi afectează în mod direct. Fetele şi băieţii nu au capacitatea de a exercita presiune politică pentru că nu au drept de vot (Liebel, 2007, Gaitán & Liebel, 2011).

Pe de altă parte, dependenţa economică a copiilor întăreşte condiţia lor de dominaţi în raport cu adulţii, pentru că, în capitalism, a câştiga şi a dispune de bani constituie un mecanism – chiar dacă nu e singurul – care conferă responsabilitate şi capacitatea de a lua decizii. Acest dezavantaj economic l-a făcut pe Oldman (1994: 53) să sugereze că relaţiile generaţionale dintre copii şi adulţi pot fi considerate relaţii de clasă, adulţii având un statut economic superior. Dependenţa economică face din copii subiecţii permanenţi ai dominaţiei şi ai paternalismului. Din cauza discursurilor educaţionale moderne despre copilărie, fetele şi băieţii nu pot lucra şi nu pot fi remuneraţi (Lamb, 2012), cu toate că îşi doresc asta pentru a avea

acces la resurse, fiind obligaţi, în schimb, să meargă la şcoală fără a primi un salariu pentru activitatea şcolară desfăşurată în societatea cunoaşterii (Qvortrup, 1992, 1994, Gómez-Granell *et al.*, 2004). În acest context, fetele şi băieţii care muncesc – din motive economice, culturale etc. – reprezintă o ameninţare la adresa stereotipului copilului ideal. Astfel, adulţii acţionează pentru combaterea muncii în cazul copiilor, argumentând că aceştia sunt exploataţi, iar datoria/dreptul lor este să înveţe (Lamb, 2012). Potrivit lui Liebel (2007, 2009), în cadrul studierii sociologice a copiilor care lucrează se întâlnesc categoriile clasei şi generaţiei, pentru că, dacă ar „produce", fetele şi băieţii ar putea lua parte şi ei activ la viaţa economică atât a propriilor familii, cât şi a societăţii în ansamblu.

1.6. Abordarea constructivistă în sociologia copilăriei

Lucrările lui Chris Jenks (1996) şi Allison James şi Alan Prout (1990) sunt considerate fundamentale pentru perspectiva sociologică asupra copilăriei ca construcţie socială (ideea principală a acestei abordări), care ia distanţă critică din interiorul funcţionalismului sociologic, cadrul conceptual pentru studierea copilăriei. În 1990, James şi Prout editează volumul intitulat *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, în care sunt explorate bazele teoretice şi dezbaterile sociologice contemporane care servesc drept cadru analitic pentru studierea copilăriei în sociologie. James şi Prout (1990: 8) explică cele şase principii ale apariţiei unei noi paradigme sociologice a copilăriei:

1. *Copilăria este înţeleasă ca o construcţie socială.* Caracterul natural (biologic) al copilăriei este recunoscut, însă integrat într-un context social şi cultural. Copilăria apare în fiecare societate ca o componentă a structurii, având totodată o dimensiune culturală specifică şi diferită faţă de copilăria din alte societăţi.
2. *Copilăria este o variabilă a analizei sociale.* Ea nu poate fi înţeleasă în afara altor variabile, cum ar fi sexul, clasa sau etnia. Atunci când sunt analizate aceste variabile interdependente, se confirmă faptul că există numeroase tipuri de copilărie, deci copilăria nu este un fenomen unic şi universal.
3. *Relaţiile sociale ale fetelor şi băieţilor sunt importante şi trebuie studiate independent de perspectiva adulţilor.*

4. *Fetele și băieții sunt și trebuie să fie văzuți ca agenți*, ca actori sociali care participă la construcţia propriei vieţi, a celor din jur şi a societăţilor în care trăiesc. Fetele şi băieţii nu sunt obiecte pasive ale structurii şi proceselor sociale.
5. *Etnografia este o metodă deosebit de utilă pentru studierea copilăriei*, deoarece permite luarea în considerare a vocii copilului în producerea de date sociologice.
6. *Copilăria este un fenomen în raport cu dubla hermeneutică a științelor sociale de azi*. O nouă paradigmă sociologică a copilăriei va arăta reconstrucția socială şi politică a copilăriei în societățile noastre.

În cadrul acestei abordări, copilăria este înscrisă într-o structură care afectează viețile fetelor şi băieţilor – aşa cum arată abordarea structurală discutată mai devreme –, dar acţiunea socială a indivizilor este analizată ca agentivitate în interiorul paradigmelor structurale. Pentru a analiza acţiunea şi agentivitatea copiilor, este luată ca punct de reper discuția sociologică privind structura şi acţiunea indivizilor propusă de Anthony Giddens (1984). În teoria structurării a lui Giddens (1984), viața socială este rezultatul acţiunii indivizilor, prin acţiunile cotidiene fiind reprodusă propria structură. Structurile influenţează acţiunile, care sunt, la rândul lor, determinate structural. Activităţile umane sunt condiţionate de practici sociale numite praxis, situate într-un anumit spaţiu şi timp, adică într-un context particular. Cu alte cuvinte, socialul este un produs al actorilor, iar actorii sunt un produs social. Acţiunea şi structura se întăresc şi se completează una pe alta (dualitate). Prin urmare, actorii sociali îşi exprimă agentivitatea acționând într-un context specific în care sunt constrânşi, dar care le oferă, de asemenea, noi oportunităţi de a acţiona, cu alte cuvinte, posibilitatea de a interveni într-o acţiune specifică. Dacă pentru Giddens (1984) acțiunea este un comportament rațional şi reflexiv al agentului, pentru agent acţiunea capătă sens tocmai prin intermediul limbajului, având totodată un sens construit social (dubla hermeneutică).

Pentru James şi Prout (1990: 27), sociologia interpretativă oferă posibilitatea de a reexamina rolul fetelor şi băieţilor ca agenţi activi care negociază cu alţi actori individuali într-un cadru structural produs şi reprodus de ei înşişi. Din această perspectivă, se înțelege

că instituţia copilăriei (ca un cadru structural) există în activitatea specifică a fiecărei fete, fiecărui băiat sau fiecărei persoane adulte.

Pe de altă parte, pentru Mayall (2002: 21) este esenţial să considerăm fetele şi băieţii actori sociali cu agentivitate, care contribuie la mersul societăţii prin diviziunea muncii în societatea capitalistă. „Agent" şi „actor" sunt cuvinte care au aceeaşi rădăcină latină (*ago*, *agere*, *egi*, *actum*), fiind legate de „a face" şi „a acţiona", dar semnificaţia acestei acţiuni poate varia: un actor social are dorinţe subiective, în timp ce termenul „agent" sugerează negocierea şi interacţiunea cu ceilalţi în vederea luării de decizii (Mayall, 2002: 21).

Acţiunea copilului ca agent apare în contextul structural prezentat mai sus, adică într-un cadru de acţiune minoritar (Mayall, 2002: 21). Dacă luăm în considerare ideea lui Berger şi a lui Luckmann (1984) referitoare la producerea şi reproducerea societăţii, care au loc înainte de naşterea fiecărei persoane – de exemplu, concepţiile despre gen – şi continuă să se desfăşoare pe parcursul întregii ei vieţi, putem pune la îndoială viziunea reducţionistă asupra copilăriei, înţelese doar ca o etapă şi o fază de socializare, având în vedere că ambele procese (trecerea de la o etapă la alta şi socializarea) fac parte din reproducerea necesară a societăţii. Aceasta se realizează prin acţiuni zilnice şi permanente care reproduc o ordine generaţională şi de gen, la care fetele şi băieţii trebuie să participe (Qvortrup, 1992, Gaitán, 2006).

Din punctul de vedere al lui Qvortrup (1994: 3), dacă fetele şi băieţii sunt ontologic diferiţi de adulţi, este necesară o dezbatere filosofică despre adevărata ontologie a fiinţei umane. Desigur, adulţii pot exercita putere asupra copiilor şi nu trebuie să-şi justifice acţiunile, de vreme ce vorbim despre o ordine „naturală", provenită din superioritatea adultului. Cu toate acestea, agentivitatea unei persoane este înţeleasă ca iniţiativă prin acţiune şi prin „puterea de a alege" (Wartofsky, 1981: 199). Plecând de la această definiţie, putem conchide că fetele şi băieţii sunt agenţi deoarece acţionează şi construiesc în mediul lor, producând cunoştinţe şi experienţe. Dar acţiunea copilului are un alt înţeles, desfăşurându-se diferit faţă de acţiunea adulţilor, singura considerată legitimă, iar din acest motiv, praxisul copilului nu este recunoscut, fiind invocat faptul că vârsta

este singurul criteriu de definire a competenţelor şi a capacităţii de a acţiona. Astfel, vârsta devine o categorie similară sexului sau rasei, o condiţie a subiecţilor care generează relaţii sociale de putere considerate inerente respectivei categorii (Qvortrup, 1992).

Pe lângă vârstă, dependenţa este considerată şi ea parte a ordinii naturale impuse de generaţie (la fel ca dependenţa economică a femeilor în cadrul ordinii naturale impuse de gen), ignorându-se faptul că este, mai degrabă, o consecinţă a poziţiei de putere pe care o au fetele şi băieţii (Qvortrup, 1994: 4).

Deşi ţine cont de premisa structurală conform căreia copilăria există permanent în structura societăţii, abordarea constructivistă este interesată de contextul specific în care apare fenomenul copilăriei. Copilăria nu este omogenă, ci influenţată de inegalităţile de gen, de clasă şi de „rasă", de naţionalitate sau etnie. Copilăria se manifestă diferit, în funcţie de spaţiu şi de momentul istoric. Prin urmare, pot exista diverse moduri de a fi fată sau băiat, adică mai multe copilării, ceea ce dovedeşte că copilăria este o construcţie socială (James & Prout, 1990: X).

Un exemplu elocvent al construcţiei sociale a copilăriei este adoptarea Convenţiei privind Drepturile Copilului de către ONU în 1989. Desigur, Convenţia a transformat concepţia modernă despre copilărie prin promovarea unei culturi mai egalitare şi mai atente la drepturile copilului în politicile publice, educaţie şi familie. Cu toate acestea, Convenţia recreează totodată o anume concepţie despre copilărie şi relaţiile generaţionale de putere care derivă de aici, prin acordarea anumitor drepturi şi negarea altora. De exemplu, se stipulează că nu se acordă drepturi politice, cum ar fi votul, sau se ignoră drepturile sexuale şi reproductive ale adolescenţilor (Gaitán & Liebel, 2011: 29).

Gaitán (2008) remarcă faptul că drepturile stabilite prin Convenţie reprezintă perspectiva adultocentrică pe care o au societăţile occidentale asupra fetelor şi băieţilor şi care a fost considerată modelul universal de copilărie. În acest context, persoanele adulte sunt cele care oferă anumite libertăţi, dar este menţinut accentul pe întreţinere şi pe protecţie, care încurajează relaţiile generaţionale de putere, acordând foarte puţină atenţie participării copiilor la viaţa societăţii.

În aceeaşi linie a criticilor la adresa CDN, Alanen (1994: 28) notează că modelul occidental este considerat universal valabil

pentru că unele ştiinţe sociale l-au acceptat ca esenţă adevărată şi firească a copilului prin descrieri şi prescripţii. Astfel, Alanen (1994) spune că am ajuns la concluzia că binele dezirabil şi măsurabil al copilului este modelul din ţările bogate. Conceptul de copilărie cu care operează Convenţia este caracteristic ţărilor occidentale prospere, ignorând enorma diversitate a vieţii fetelor şi băieţilor din întreaga lume (Pavez, 2011: 42). Din acest motiv, Jenks (1996) vorbeşte despre „copilării", susţinând că copilăria este construită social în funcţie de contextul în care apare, aşadar o categorie sociologică.

1.7. Abordarea relațională în sociologia copilăriei

Principalii exponenţi ai acestei abordări sunt Berry Mayall (2000, 2002) şi Leena Alanen (1994). Autorii îşi propun să pună bazele unei sociologii a copiilor, care să aducă în prim-plan punctul de vedere al copilului în cercetare şi activism, considerând copiii o generaţie cu un statut şi o poziţie de putere. În acest scop, copilăria trebuie interpretată din perspectiva relaţiilor dintre generaţii, de putere şi de negociere, asemănătoare cu relaţiile de gen, care o influenţează deopotrivă. Unele dintre premisele teoretice ale abordării relaţionale a sociologiei copilăriei sunt următoarele:

1. *Generaţia* este un concept-cheie pentru a înţelege relaţiile dintre fete/băieţi şi adulţi. Aceste relaţii generaţionale au o dimensiune individuală (microsocială) şi una socială (macrosocială) (Mayall, 2002: 1).
2. Copilăria este definită ca un proces relaţional care se manifestă la nivelul *relațiilor sociale generaționale* dintre copii şi adulţi.
3. *Copilăria este un proces relațional*, dar nu numai în relaţie cu adulţii (Gaitán, 2006b: 87).
4. Sociologia ar trebui să ia în considerare „*punctul de vedere al copiilor*", adică modul în care fetele şi băieţii trăiesc şi îşi înţeleg viaţa şi relaţiile sociale (Mayall, 2002: 1).
5. *Experiența fetelor și băieților* produce o cunoaştere care ar trebui luată în considerare pentru recunoaşterea drepturilor lor (Mayall, 2002: 1).
6. *Ordinea generațională și de gen* operează în mod paralel şi complementar în relaţiile ierarhice dintre bărbaţi şi femei şi dintre adulţi şi copii (Alanen, 1994: 31 şi următoarele).

Abordarea relațională porneşte de la premisa teoretică că fetele şi băieții sunt actori şi agenți – perspectivă specifică abordării constructiviste –, dar acțiunea socială a copiilor are loc în parametrii puterii minoritare (limitele acțiunii minoritare descrise de abordarea structurală, între care se desfăşoară viaţa fetelor şi băieților), ceea ce implică relații generaționale şi de putere generate, în parte, de lipsa de autonomie şi nevoia de protecție a copiilor. Considerarea acestora ca agenți permite luarea în considerare a viziunilor lor despre viaţa lor din *prezent*, nu despre influența pe care o va avea aceasta asupra *viitorului*. Abordarea relațională urmăreşte, cu precădere, relațiile dintre copii, dar şi cu persoanele adulte, în anumite medii sociale, cum ar fi familia, şcoala şi cartierul (Mayall, 2002).

Această abordare analizează problemele comune ale fetelor şi băieților în relațiile generaționale cu persoanele adulte, relații politice de putere între grupurile sociale atât la nivel individual (micro), cât şi la nivel de grup (macro). Astfel, se recuperează ideea de copii ca grup minoritar – prezentă în abordarea structurală –, la care se adaugă dimensiunea relațională a puterii, prezentă în viaţa de zi cu zi. Mayall (2002: 27, 36) propune termenul *generationing* similar şi complementar cu *gendering*, ca proces prin care se produc şi se transformă pozițiile sociale şi relațiile dintre generații. Potrivit lui Gaitán (2006b), termenul „generație" este folosit pentru a sugera diferențele de poziție dintre diversele grupuri de vârstă în virtutea încadrării lor concrete într-o anumită perioadă din viaţă, adică din punctul de vedere al unei succesiuni de activități realizate de actorii sociali dintr-o perspectivă istorică. Aşa apare posibilitatea unei analize sociologice din punctul de vedere al vârstei şi al generației ca categorii de diferențiere (35 Mayall, 2000, 2002).

Conform lui Mannheim (1928), generaţia este o experienţă istorică care creează un cadru comun de experiențe şi interpretări. Sociologul maghiar a studiat acest aspect în cazul tinerilor, deoarece experiențele istorice ar determina o înțelegere similară a lumii; astfel, vârsta devine o categorie de bază de diferențiere şi analiză sociologică a problemelor sociale în general (Mannheim, 1928). Gaitán (2006b) a aplicat premisele teoretice ale studiului generațiilor sau perspectiva generațională pe care Mannheim a propus-o şi dezvoltat-o în cercetarea tinerilor la studiul copilăriei, considerând că în fiecare societate

coexistă o mare varietate de vârste în fiecare moment. Prin urmare, perspectiva generaţională permite înţelegerea subiecţilor sociali din generaţii diferite, adică fenomenele sunt analizate pornind de la o *ordine generaţională* asemănătoare clasei sau genului.

II. Concluzii

Deşi recent, interesul faţă de studierea copilăriei din perspectivă sociologică a permis sistematizarea şi analizarea categoriei copiilor ca o componentă esenţială şi permanentă a fiecărei societăţi. Aşa cum am arătat mai sus, acest interes apare în diverse abordări, pe care le-am putea integra, din punctul de vedere al analizei, într-un domeniu teoretic numit sociologia copilăriei, un studiu care dezvăluie perspective noi asupra copilăriei ca construcţie socială şi a fetelor şi băieţilor ca subiecţi cu drepturi şi actori sociali cu agentivitate şi capacitatea de a participa la viaţa societăţii.

Diferitele abordări din sociologia copilăriei resping reducţionismul separării individualului de social, luând explicit o distanţă critică faţă de viziunea care defineşte fetele şi băieţii ca fiinţe prescociale şi copilăria ca etapă de tranziţie spre perioada adultă. O contribuţie importantă pe care o aduc diferitele perspective din sociologia copilăriei este înţelegerea copilăriei ca unitate de studiu sociologic în sine, chiar dacă în legătură cu familia, şcoala, comunitatea şi alte spaţii sociale în care trăiesc astăzi copiii. Din perspectivă structurală, copiii sunt consideraţi o categorie permanentă în fiecare societate, deşi membrii ei sunt înlocuiţi constant. În acest sens, sociologia copilăriei permite studierea legilor şi a politicilor publice care vizează grupul copiilor, urmărind modul în care acestea îi afectează sau modul în care subiecţii din respectiva generaţie acţionează ca grup social. În ceea ce priveşte abordarea constructivistă, aceasta ne oferă instrumentele conceptuale de reflecţie asupra fenomenului copilăriei ca construcţie socială diversă, care ajută la înţelegerea practicilor, valorilor şi ideologiilor actuale care privesc copiii din fiecare spaţiu. În cele din urmă, abordarea relaţională constituie o bază teoretică prin integrarea analitică şi empirică a structurii generaţionale şi a genului în aceeaşi matrice relaţională. Abordările izvorâte din aceste ultime perspective sunt vitale şi inovatoare pentru studierea

diferitelor forme şi factori care influenţează participarea fetelor şi a băieților la viaţa familială, şcolară şi a comunităţii, în ansamblu.

Cu toate acestea, este evidentă necesitatea de a regândi copilăria în interiorul sociologiei acestor noi parametri, de a o privi ca pe un fenomen social şi de a analiza relaţiile de putere dintre copii şi adulţi sau instituţiile pe care le reprezintă aceştia dintr-o perspectivă generaţională. Poate că această ruptură epistemologică este similară cu cea care a apărut odată cu integrarea perspectivei asupra genului în studiul relaţiilor dintre femei şi bărbaţi ca relaţii de putere sau al relaţiilor interetnice în termeni postcolonialişti. O nouă paradigmă sociologică poate spori diversitatea abordărilor ştiinţifice existente deja în domeniul copilăriei. Şi în Chile este important ca cercetătorii să-şi îndrepte atenţia spre aceste noi perspective asupra fenomenului copilăriei, în special în contextul social actual, în care copiii şi adolescenţii reprezintă o mare provocare pentru lumea adulţilor.

Bibliografie

Alanen, Leena, „Gender and Generation: Feminism and the «Child Question»", în Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (eds.): *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury – European Centre Vienna, vol. 14, Viena, 1994, pp. 27-41.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1984.

Cordero Arce, Matías, „Towards an Emancipatory Discourse of Children's Rights", în *The International Journal of Children's Rights*, vol. 20, nr. 3, 2012, pp. 365-421.

Duarte Quapper, Klaudio, *¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles*, cursul „Drogas y alcohol: construir prevención desde el conocimiento integral", Universidad de Chile, Santiago, 2001.

Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, Península, Barcelona, 1975.

Elias, Norbert, *El proceso de civilización*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1989.

Erikson, Erik, *Infancia y sociedad*, Hormé, Buenos Aires, 1970.

Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad*, vol. I, Siglo XXI, Madrid, 1994.

Franzé, Adela, *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid, Madrid, 2002.

Freud, Sigmund, *Ensayos sobre la vida sexual y la teoría de las neurosis*, Alianza, Madrid, 1970.

Gaitán, Lourdes, „Bienestar social e infancia: la distribución generacional de los recursos sociales", *Intervención Psicosocial*, vol. 8, nr. 3, Madrid, 1999 (a), pp. 331-348.

Gaitán, Lourdes, *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*, Comunidad de Madrid – Conserjería de Sanidad y Servicios Sociales, Madrid, 1999 (b).

Gaitán, Lourdes, „La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta", în *Política y Sociedad*, vol. 43, nr. 1, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2006 (a), pp. 9-26.

Gaitán, Lourdes, *Sociología de la infancia*, Síntesis, Madrid, 2006 (b).

Gaitán, Lourdes (ed.), *Los niños como actores en los procesos migratorios*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.

Gaitán, Lourdes & Liebel, Manfred, *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*, Síntesis, Madrid, 2011.

Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.

Gómez-Granell, Carme; Garcia-Milà, Mercè; Ripol-Millet, Aleix & Panchón, Carme, „Introducción", în Gómez-Granell, Carme; Garcia-Milà, Mercè & Ripol-Millet, Aleix (eds), *Infancia y familias: realidades y tendencias*, Ariel – CIIMU, Barcelona, 2004, pp. 15-32.

IFEJANT, *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología*, vol. I, IFEJANT, Lima, 2003.

James, Allison & Prout, Alan (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge, Oxon, 2010.

Jenks, Chris (ed.), *The Sociology of Childhood: Essential Readings*, Gregg Revivals, London, 1982.

Jenks, Chris, *Childhood*, Routledge, Oxon, 2005.

Liebel, Manfred, *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2007.

Liebel, Manfred, „Sobre la historia de los derechos de la infancia", în Manfred Liebel & Marta Martínez (eds.), *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*, IFEJANT, Lima, 2009, pp. 23-40.

Mannheim, Karl, „El problema de las generaciones", în *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 62, 1993 [1928], pp. 193-200.

Mayall, Berry, „The Sociology of Childhood in Relation to Children's Rights", în *The International Journal of Children's Rights*, vol. 8, 2000, pp. 243-259.

Mayall, Berry, *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives*, Open University Press-McGraw-Hill Education, Glasgow, 2009 [2002].

Mead, George Herbert, *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*, Paidós, Barcelona, 1982.

Moscoso, María Fernanda, „Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿hay lugar para la infancia en el pensamiento transnacional?", în Enrique Santamaría (ed.), *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*, Anthropos, Barcelona, 2008, pp. 261-281.

Oldman, David, „Adult-Child Relations as Class Relations", în Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre Vienna, Vienna, vol. 14, 2994, pp. 43-58.

Parsons, Talcott., *El sistema social*, Editorial Revista de Occidente, Madrid, 1976 [1959].

Pavez Soto, Iskra, „Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio", în *Revista Enfoques*, vol. 8, nr. 12, 2010, pp. 27-51.

Pavez Soto, Iskra, *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*, Teză de doctorat, Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2011 (a).

Pavez Soto, Iskra, „¿Quién decide la migración infantil? Niñez y poder en familias peruanas transnacionales", în *RAYUELA. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, vol. 5, 2011 (b), pp. 103-113.

Pavez Soto, Iskra, „Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile", în *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, vol. XII, nr. 1, 2012, pp. 75-99.

Piaget, Jean, *Psychology and Epistemology*, Penguin, Harmondsworth, 1972.

Piaget, Jean, *The Language and Thought of the Child*, Routledge & Kegan Paul, London, 1977.

Qvortrup, Jens, „Introduction to Sociology of Childhood", în *International Journal of Sociology*, vol. 17, nr. 3, 1987, pp. 3-37.

Qvortrup, Jens, „El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de viena", în *Infancia y sociedad*, vol. 15, 1992, pp. 169-186.

Qvortrup, Jens, „Childhood Matters: An Introduction", în Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre Vienna, Vienna, vol. 14, 1994 (a), pp. 1-23.

Qvortrup, Jens, „Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños", în *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*, Seminario Europeo, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1994 (b), pp. 47-63.

Qvortrup, Jens, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre Vienna, Vienna, vol. 14.

Qvortrup, Jens, William A. Corsaro & Michael-Sebastian Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2009.

Rice, Philip, *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*, Prentice-Hall, Madrid, 1997.

Rodríguez, Iván, „¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso", în *Revista Internacional de Sociología*, vol. 26, 2000, pp. 99-124.

Rodríguez, Iván, *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, CIS, Madrid, 2007.

Rousseau Jean-Jacques, *Emilio o de la educación*, Alianza, Madrid, 1998 [1792].

Sánchez-Parga, José, *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una Sociología de la Infancia*, Editorial Abya-yala, Quito, 2004.

Unda, René, „Sociología de la Infancia y Política Social ¿compatibilidades posibles?", în *IFEJANT: Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología*, vol. I, IFEJANT, Lima, 2003, pp. 15-29.

Unda, René, „Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina", în Manfred Liebel & Marta Martínez (eds.), *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*, IFEJANT, Lima, 2009, pp. 203-223.

UNICEF, *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, ONU, Ginebra, 1989.

Vergara, Ana, Paulina Chávez & Enrique Vergara, „Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago", în *Polis*, vol. 9, nr. 26, 2010, pp. 371-396.

Wartofsky, M., „The Child's Construction of the World and the World's Construction of the Child: from Historical Epistemology to Historical Psychology", în F.S. Kessel & A.W. Siegel (eds.), *The Child and Other Cultural Inventions*, Praeger, New York, 1981, pp. 188-223.

Wasserman, Teresa, „¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión «el niño como sujeto de derecho»", în *Ensayos y Experiencias*, vol. 8, nr. 41, 1981, pp. 60-69.

Wintersberger, Helmut, „La infancia y el cambio. Condiciones de la infancia en la Europa actual", în *Infancia y sociedad*, vol. 15, 1992, pp. 143-168.

Wintersberger, Helmut, „La infancia moderna", în *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*, Seminario Europeo, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1994, pp. 31-46.

JOANNE FAULKNER

Inocenți și profeți. Copilul ca figură a cunoașterii și a criticii în imaginarul filosofic al clasei de mijloc

Traducere de Vasile Mihalache

Perioada preadolescenței a devenit cea mai apreciată și mai periclitată etapă a vieții, și totuși, această înțelegere particulară a copilăriei a avut loc abia în secolul al XVII-lea.[1] Ideea de copilărie are efecte socioculturale interesante. Ceea ce începe ca o intuiție conform căreia copilăria ar fi complet diferită de experiența adultă a dus la plasarea ei într-o poziție ambiguă de autoritate morală față de adulteță [*adulthood*]: perspectiva copilului este considerată, de obicei, instructivă pentru experiența adultă, ea oferind o perspectivă la care nu am fi avut acces altfel. În sensul acesta, imaginea copilului este

[1] Studierea copilăriei, înțeleasă ca o construcție culturală apărută în jurul anului 1500, a început cu *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* de Philippe Ariès (Plon, 1960). Teza lui Ariès este destul de controversată din anumite puncte de vedere, în special din cauza accentului pus în mod evident pe aristocrația franceză și pe reprezentarea copiilor în operele vizuale de artă. Pentru un rezumat al acestor critici, vezi A. Wilson, „The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès", în *History and Teory* 18 (2), 1980, pp. 132-153. Linda Pollock îl folosește pe Ariès direct ca țintă în *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge University Press, 1983, susținând că s-au schimbat puține din modul în care adulții îi privesc pe copii începând cu Evul Mediu. Dincolo, însă, de dezacordurile universitare cu privire la domeniul de aplicare a argumentării lui Ariès, este evident că el a deschis calea pentru studierea copilăriei, înțeleasă ca fenomen determinat cultural și social în mod complex, și nu ca simplu fenomen universal și natural.

asemănătoare cu cea a unui înger secular, care s-a materializat din alte sfere pentru a transmite mesaje divine. Copilăria este învestită cu sentimentele şi veneraţia rezervate altădată religiei, iar adevărurile stranii pe care le spun copiii („ieşite din gura copiilor") reiau cel puţin o tonalitate religioasă în imaginarul occidental.[2]

Cu toate acestea, la o privire atentă, putem vedea că imaginea copilului dezvoltată în textele de referinţă ale filosofiei şi literaturii este mult mai echivocă decât această imagine eterică a copilului angelic. Copilul poate fi înţeles şi ca reprezentând o perspectivă subterană: ca mesager al *inconştientului*, care aduce la lumină o cunoaştere uitată sau *ascunsă* şi care devine vizibilă doar în virtutea efectului de refracţie pe care îl are privirea inocentă (dar întrebătoare) a copilului. Privirea pe care o au copiii lui Dickens asupra Marii Britanii industriale din secolul al XIX-lea, spre exemplu, sau descrierea Sudului profund rasist făcută de Harper Lee prin ochii inocenţi ai lui Scout Finch, care avea şase ani. Într-un mod mai ameninţător, regizorul Michael Haneke îşi construieşte naraţiunile printr-o perspectivă ambiguă, cea a copiilor şi adolescenţilor, care readuc adevăruri din trecut care continuă să bântuie Austria, ţara copilăriei lui, şi Franţa, ţara lui adoptivă. Imaginea copilului a trecut de la inocenţa din literatura victoriană la ingenuitate, în modernism, şi la una deconstructivă în anumite reprezentări contemporane mai underground. Iar semnificaţia cunoaşterii inconştiente pe care „copilul" o reprezintă este pusă în scenă prin aceste diferenţe.

Voi arăta în continuare că imaginea copilului, aşa cum este el văzut acum, apare odată cu formarea noţiunilor moderne de sine şi societate şi continuă să poarte această grea povară a naraţiunilor culturale occidentale despre reprezentarea de sine. Încă de la primele incursiuni ale lui Locke în psihologia empirică, copilul a fost o piatră de hotar pentru concepţia asupra valorii şi semnificaţiei umane.

[2] Chiar şi în vremuri de demult ca cele din Noul Testament, copilăria are o semnificaţie specială care denotă puritate spirituală: Iisus este adeseori imaginat şi reprezentat ca un copil inocent, şi tot el le spune apostolilor să se smerească şi să fie ca nişte copilaşi (Matei, 18: 1-5), punând astfel semnul egal între virtute şi putere sau măreţie. Copiii sunt văzuţi aici ca fiind mai aproape decât adulţii, prin inocenţa lor, de sfinţenia spirituală şi, la fel, de logos (în templu doar copiii mărturisesc adevărul despre Iisus ca Hristos, ca fiul lui David (Matei 21: 15-16). Îi mulţumesc lui Robbie Duschinsky pentru această observaţie.

Reprezentând puritatea epistemică şi independenţa faţă de normele sociale înrădăcinate, copilăria întruchipează acele caracteristici pe care Iluminismul le atribuie umanităţii naturale. Ascensiunea socială şi economică a clasei „de mijloc", legată de expansiunea capitalismului, a fost însoţită de ascensiunea culturală a normelor clasei de mijloc, exemplificate cel mai bine de familie (astăzi, chiar şi familia regală britanică trebuie să pară că întruchipează valorile „clasei de mijloc").[3] În ciuda importanţei copilăriei pentru imaginaţia socială a clasei de mijloc, funcţia ei este contestată adeseori. „Copilul" apare atât pe agendele care vor să cultive tradiţia, cât *şi* în cadrul mişcărilor de critică socială, care mobilizează naţiunea „tradiţională" a copilăriei inocente pentru a critica interesele politice şi economice prestabilite. Idealurile sociale ale clasei de mijloc care au modelat concepţia modernă despre copilărie sunt, în schimb, articulate pe baza „copilului": ca o formă estetică ce determină apariţia unui cadru pentru limitarea şi reglementarea excesele specifice vieţii sociale contemporane. Construirea discursivă a copilăriei serveşte ca piatră de temelie – sau ca „stăpân-semnificant" [„*maître-signifiant*"][4] – pentru un tip de subiectivitate politică ce caută confortul, dar, este şi autocritică: cu alte cuvinte, un fel de subiectivitate care poate căuta

[3] Cultivarea poziţiei clasei de mijloc, ca o cale aflată între greutăţile muncitorilor de la ferme şi din fabrici şi imoralitatea aristocraţiei, a fost parte integrantă a viabilităţii capitalismului ca sistem economic şi social. Prin scrierile lui Smith, Defoe şi Rousseau (printre alţi gânditori-cheie ai Iluminismului), această clasă de cititori în curs de apariţie a fost capabilă să se educe singură în legătură cu dispoziţiile morale care însoţeau noua ei dominaţie şi să dea naştere rolului său de martor social al injustiţiei şi de arbitru al valorilor. Pentru un studiu cât o carte despre apariţia guvernării moralităţii de către clasa de mijloc, vezi A. Hunt, *Governing Morals: A Social History of Moral Regulation*, Cambridge University Press, 1999. Vezi, de asemenea, D. Marshall, *The Figure of Theater: Shaftesbury, Defoe, Adam Smith and George Eliot*, New York, Columbia University Press, 1986 şi M. E. Novak, *Economics and the Fiction of Daniel Defoe*, Berkeley, California University Press, 1962. Pentru o discuţie referitoare la schimbarea înţelesului copilăriei în lumina dezvoltării clasei de mijloc, vezi A. Zelizer, *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, Princeton University Press, 1994. Le mulţumesc referenţilor anonimi de la *Critical Horizon* pentru că mi-au cerut să clarific elementul sociologic al acestui articol.

[4] „Stăpânul-semnificant" este un concept lacanian care se referă la un termen încărcat afectiv, şi totuşi gol de conţinut, şi care foloseşte la organizarea sau stabilizarea evaluativă a unui câmp discursiv. Alte exemple de „stăpâni-semnificanţi" sunt „capitalism", „socialist" sau „non-australian".

refugiu în fetişismul mărfii în timp ce proclamă „daţi-mi libertate sau daţi-mi moarte!"

Pentru a putea schiţa înţelesul şi funcţia copilăriei în imaginarul social contemporan, va trebui mai întâi să vorbesc despre rolul ei în filosofia empiristă timpurie, care a impregnat poziţia socială a clasei de mijloc. Astfel, articolul se va apleca asupra reprezentării estetice a copilăriei în operele lui Dickens, James şi Haneke. Aceste reprezentări de primă importanţă arată că există o anumită tensiune în interiorul ideologiei clasei de mijloc. „Copilăria" – ca figură de gândire aparent profundă şi complexă – susţine şi, în acelaşi timp, pune la îndoială legitimitatea modului de viaţă al clasei de mijloc. Pe de o parte, ambivalenţa „copilului" – conceput atât ca sursă de cunoaştere critică şi semnificaţie, dar şi ca orb la (şi, astfel, necontaminat de) o asemenea cunoaştere – garantează un sens foarte modern de stăpânire [*mastery*] asupra mediului şi lumii celorlalţi. Pe de altă parte, ambivalenţa copilăriei subminează această stăpânire, copilul ajungând să reprezinte aspectul abject al controlului – simbolizând reziduurile inconştientului şi având imaginea unui cunoscător al inconştientului – asupra adevărului şi secretelor adultului. Astfel, în timp ce la nivel „conştient", cultura occidentală valorizează copilăria mai mult decât orice altă formă de experienţă umană, la nivel „inconştient" sau „nemărturisit", copiii sunt foarte reglementaţi, excluşi de la participarea socială semnificativă şi consideraţi „a nu fi încă" raţionali, capabili sau morali.[5] Modul în care sunt situaţi copiii, la nivel discursiv, ca „cunoscători", arată forţa criticii sociale şi politice, precum şi posibilităţile politice deschise în faţa copiilor.

Copilul – un cunoscător ignorant: observaţie şi experienţă (Locke)

O idee centrală a acestui articol este că subiecţii clasei de mijloc tratează relaţia cu sinele printr-un dialog complex cu figura copilăriei inocente. A fi din clasa de mijloc implică o formare a identităţii şi a

[5] Aceste evaluări opuse ale copilăriei sunt demonstrate la nivel discursiv, spre exemplu, în comentariile jurnalistice, în politicile publice care guvernează copiii şi în ghidurile statale de reglementare a publicităţii şi a media din Australia.

sensibilității care aduce în discuție copilăria în fiecare dintre nodurile de articulare: economic, psihologic și cultural.

Adulții își direcționează anxietățile legate de plăcere și vinovăție, muncă și relaxare, consum excesiv și dorință sexuală sau responsabilitate într-o relație imaginară cu copiii.[6] Pentru a putea performa această funcție atât de binevoitoare, „copilul" a fost retras din sfera producției economice și golit de orice conținut, dorință și agentivitate.[7] Dar asta nu înseamnă că copiii nu muncesc sau că nu sunt obiectul muncii altora, în ceea ce a devenit sfera „domestică" încă de la apariția capitalismului din secolele al XVII-lea și al XVIII-lea. Munca copiilor este investită acum în crearea capitalului uman, prin școlarizare, și a capitalului cultural, printr-o lungă ucenicie [*apprenticeship*] socială în relația cu părinții.[8] Dacă mai de mult copii erau trimiși la gospodăriile altora odată cu „vârsta înțelepciunii" (în jur de 7 sau 8 ani), astăzi sunt păstrați în familie pentru a fi investiți cu roadele și patologiile vieții contemporane. Principala valoare socială a copilului este, astfel, o formă de potențialitate: existența lor reprezintă promisiunea unui viitor mai bun (mai productiv, mai egal, mai fericit); dar copiii sunt pentru noi și acele elemente ale clasei de mijloc pe care le ținem departe de actualitate, sau pe care nu ar trebui să le expunem la lumina zilei. Astfel, copiii sunt văzuți a fi în același timp semnele de bun augur ale succesului societății occidentale, dar și problemele pe care le considerăm inerente societății: obezitate, supraconsum al mărfurilor, dependență de computer și televiziune, violență și promiscuitate. Copiii sunt percepuți ca progenituri ale păcatelor, dar și ale virtuților noastre, și examinați ca

[6] Vezi G. Cross, „Valves of Desire: A Historian's Perspective on Parents, Children, and Marketing", în *Journal of Consumer Research* 29, 2002, pp. 441-447. Vezi, de asemenea, cartea mea, The Importance of Being Innocent: Why We Worry About Children, Cambridge University Press, 2011.

[7] Vezi Zelizer, *Pricing the Priceless Child*.

[8] Vezi J. Qvortrup, „From Useful to Useful: The Historical Continuity of Children's Constructive Participation", în *The Sociological Studies of Children* 7, 1995, pp. 49-76. Vezi, de asemenea, A. Leibowitz, „Home Investments in Children", în *The Journal of Political Economy* 82 (2), Partea a II-a: Marriage, Family Human Capital, and Fertility, 1974, S111-S131, și G. S. Becker & H. Gregg Lewis, „On the Interaction between the Quantity and Quality of Children", *The Journal of Political Economy* 81 (2), Partea a II-a: New Economic Approaches to Fertility, 1973, S279-S288.

zaţul de pe fundul ceştilor de cafea pentru găsirea semnelor care să prevestească viitorul.[9]

Conturul acestui copil golit au fost întrevăzute de primele texte ale filosofiei empirice care, de altfel, au şi pregătit terenul pentru conceptul de subiectivitate a clasei de mijloc. Aceste texte utilizau punctul de vedere al „copilului" nu atât pentru a face un comentariu social, cât pentru a pune în lumină o relaţie mai pură cu cunoaşterea *per se*. Acest proces este evident în scrierile timpurii ale lui Locke, care privilegiază copilul a loc al purităţii epistemice: o *tabula rasa*, al cărei proces ipotetic de extragere a raţiunii din experienţă este subiectul examinării filosofice. Locke şi susţinătorii filosofiei empirice de după el au respins judecata biblică după care umanitatea este întemeiată pe păcatul originar şi au făcut din copil subiectul inocent al experienţei. A avut loc o re-evaluare a ceea ce înseamnă să fii uman. Certitudinile uzuale au fost clasificate ca suspecte şi abandonate pentru a face loc explorării unor noi relaţii cu lumea, cu Dumnezeu, cu ceilalţi. Omenirea a început să se considere acum în ascensiune, nu damnată în mod inerent, ca progenitură nedemnă a căderii. Pentru prima dată, ideea copiilor inocenţi şi-a făcut loc definitiv în imaginaţia colectivă – în primul rând, fiindcă omenirea a început să se vadă *pe sine* ca esenţial inocentă.

Alături de scepticismul *epistemologic* îndreptat împotriva surselor obişnuite ale autorităţii, relaţiile sociale şi politice au fost re-imaginate şi ele, ca parte din critica patriarhatului, a guvernării taţilor. Din moment ce puterea bisericii şi a monarhiei a început să fie chestionată, la fel s-a întâmplat, într-un sens mai general, cu puterea paternă. După cum afirmă Lynn Hunt în lucrarea sa despre Franţa revoluţionară, din moment ce regii au fost detronaţi şi decapitaţi, familia a ajuns şi ea să fie investigată, iar revoltele politice au venit pe fondul unor povestiri populare despre abandonul patern sau incestul între fraţi.[10] În timpul Iluminismului, fascinaţia culturală faţă de copiii crescuţi de animale (*enfants sauvages*) şi texte pedagogice ca

[9] Foucault a scris despre apariţia copilului în centrul atenţiei în *Abnormal: Lectures at the Collège de France 1974-1975*, New York, Picador, 2003. Vezi şi N. Rose, *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, London, Routledge, 1990.

[10] L. Hunt, *The Family Romance of the French Revolution*, Berkeley, University of California Press, 1992.

Émile al lui Rousseau era însoţită de o preocupare mai generală faţă de copii.[11] Prin aceste forme, copilăria a devenit o structură specifică a experienţei. Dar, mai mult, a apărut şi o identificare culturală cu copiii: în mod evident, această critică a patriarhatului a scos din joc răspunsurile feministe, celebrând în schimb valorile *fraternităţii*. În imaginarul social, egalitatea dintre fraţi a înlocuit autoritatea divinului, a maiestuosului şi chiar a „taţilor" de familie. Prin urmare, figura copilului a devenit un excelent prototip pentru individualismul pe cale de a se naşte şi care, în schimb, a fost consolidat prin naraţiuni care vorbeau despre ieşirea de sub autoritatea paternă, cum ar fi *Robinson Crusoe* a lui Defoe. Se poate spune că *Robinson Crusoe* a fost atât de popular pentru că era în rezonanţă cu mişcările care începuseră să apară în societate.[12] Individul economic *conceput ca un copil rebel* stăpâneşte asupra mediului său înconjurător imediat printr-un efort minuţios de reconstruire critică a formelor de viaţă care îi erau la îndemână (şi, astfel, de sfidare a autorităţii paterne). Prin îndepărtarea sa de familie şi de societate şi prin faptul că reuşeşte să se întreţină autonom, Crusoe, ca un *enfant sauvage*, captează imaginaţia şi dorinţa unei întregi epoci.

În textele filosofice, copilul împrumută umanităţii moderne aceste noi contururi – de prospeţime şi potenţialitate –, oferind poziţia originară şi punctul constant de referinţă pentru geneza cunoaşterii. Pentru Locke, copilul este dovada perfectă pentru argumentul lui că nu există idei speculative înnăscute sau, după cum spune el, „este evident că toţi copiii şi idioţii nu au nici cea mai mică idee sau cel mai neînsemnat gând despre ele"[13]. Copilul este adus în discuţie aici ca exemplu de umanitate *naturală*: în posesia raţiunii, dar a unei raţiuni formale sau procedurale, diferite de amestecul de superstiţii şi prejudecăţi care caracterizează aşa-zisa cunoaştere a omului în

[11] J. V. Douthwaite, *The Wild Girl, Natural Man and the Monster: Dangerous Experiments in the Age of Enlightenment*, University of Chicago Press, 2002. Este adevărat că, datorită îmbunătăţirii alimentaţiei şi sănătăţii în această perioadă, trăiau pur şi simplu mai mulţi copii, de unde şi creşterea vizibilităţii şi a importanţei lor.

[12] Vezi I. Watt, *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*, London, Chatto and Windus, 1957. Vezi şi M. E. Novak, *Economics and the Fiction of Daniel Defoe*, California University Press, 1962,

[13] J. Locke, *Eseu asupra intelectului omenesc*, trad. de Armand Roşu şi Teodor Voiculescu, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1961, cartea I, cap. II, pp. 19-20.

societate. Locke a făcut mai multe experimente de gândire referindu-se la o copilărie care le devenea disponibilă experimentatorilor fie prin observare directă, fie prin memorie.[14] Iar prin manipularea stângace a rezultatelor acestor experimente, a testat ipoteze referitoare la modul de formare a cunoaşterii. Spre exemplu, scrie el,

> eu cred că se va admite cu uşurinţă că dacă un copil ar fi ţinut într-un loc în care niciodată nu ar vedea decât alb şi negru până când ar ajunge om mare, atunci el n-ar avea ideile de stacojiu sau de verde mai mult decât acela care, din copilărie, negustând niciodată stridie sau ananas, are idei despre gustul special al acestora.[15]

Copilăria devine astfel o scenă [*stage*] a vieţii, în toate sensurile pe care le are cuvântul „stage": o concentrare a atenţiei şi a observaţiei condusă de credinţa în ideea că pe ea este jucat cel mai pur adevăr despre ce anume înseamnă să fii uman. În acest sens, figura copilului reprezintă esenţa distilată a capacităţii umane de a cunoaşte. Iar prin observarea diferitelor impresii pe care mediul le lasă asupra copilului, filosoful poate instala *în* copilărie germenul pentru individul liber şi raţional.

Dar pentru a putea juca rolul de unitate de măsură în privinţa chestiunii cunoaşterii umane, experienţa copilului a trebuit să rămână, în mod necesar, nerealizată şi obscură. Copilul este conceput aici mai mult ca un instrument decât ca subiect al experienţei şi, astfel, trebuie să rămână cât mai neutru posibil pentru a putea fi folosit ca mijlocitor obiectiv al cunoaşterii. După Locke, copilul înţelege mediul într-un mod naiv, formând impresii şi construind cu ajutorul lor un corp de adevăruri necontaminate de opiniile primite, printr-un proces gradual de experimentare. În acest proces de acumulare a cunoaşterii, identitatea personală este constituită de memorie – sau de o istorie de asociaţii de idei care poate fi urmărită. Este important de spus, totuşi, că memoria este pentru Locke tocmai ceea ce copiii *per se* nu posedă încă – şi tocmai de aceea ei pot fi consideraţi exemple vii pentru teoria lui epistemologică:

---

[14] Vezi L. Wolff, „When I Imagine a Child: The Idea of Childhood and the Philosophy of Memory in the Enlightenment", în *Eighteenth-Century Studies* 31 (4), 1998, pp. 377-401.
[15] Locke, *op. cit.*, cartea II, cap. I, p. 84.

> Cine va examina cu atenţie starea unui copil îndată după venirea lui pe lume, va avea un temei şubred pentru a crede că acesta este înzestrat cu bogăţia de idei care va alcătui materialul cunoştinţelor sale viitoare. El le dobândeşte în mod treptat şi, cu toate că ideile calităţilor vădite şi familiare se întipăresc înainte ca memoria să înceapă a înregistra timpul şi ordinea lucrurilor, totuşi adeseori unele calităţi neobişnuite se înfăţişează minţii aşa de târziu încât puţini oameni nu-şi pot aminti când au început să le cunoască.[16]

> Urmăriţi un copil de la naşterea lui, observaţi modificările pe care timpul le produce în el şi veţi afla că deoarece mintea este din ce în ce mai mult înzestrată, pe calea simţurilor, cu idei, el ajunge să fie din ce în ce mai mult în stare de veghe şi gândeşte cu atât mai mult cu cât are mai mult material asupra căruia să gândească.[17]

Evident, subiectul experienţei la care se face trimitere în acest fragment este cititorul adult, care *îşi aminteşte* sinele din copilărie şi este frustrat doar de golurile de memorie produse de aceasta. Copilul însuşi este perceput în mod ambiguu, ca cunoscător – fiind impregnat de idei „înainte ca memoria să înceapă a înregistra timpul şi ordinea lucrurilor" – şi ca obiect al identificării ambivalente prin observarea adultului, care îşi însuşeşte şi se deosebeşte totodată de experienţa copilului. E important de spus că problema aici este concepţia speculativă a „copilului" – şi efectul pe care îl are ea asupra concepţiei despre sine a *adulţilor* – şi nu ce am putea deduce din teoria lui Locke despre capacităţile mnezice ale copilului „concret". Ca tabula rasa teoretică, copilul este ca – sau chiar exemplar pentru – adulteţe, până într-acolo încât este un adevăr al „umanului" că nu există idei înnăscute. Copilul este emblematic pentru capacitatea umană de a înţelege, punând în scenă o relaţie purificată cu lucrurile din lume.

Şi totuşi copilul este diferit – chiar antitetic – faţă de adult, în sensul că el nu are amintiri (şi, astfel, nici identitate), având doar impresii dezordonate, care vor fi organizate abia mai târziu, atunci când vor fi înţelese de memoria *adultă*. Înainte ca experienţa şi

[16] *Ibidem*, cartea II, cap. I, p. 83.
[17] *Ibidem*, cartea II, cap. I, p. 94.

timpul să curgă, şi înainte ca o anumită „trezire" să fie obţinută, copilul „cunoaşte" doar impresiile care îl afectează *pe măsură ce o fac*, pe durata momentului prezent. Înainte să fie ridicat un edificiu adecvat al memoriei, care să „ţină un registru al timpului şi al ordinii, copilul nu reţine conştient aceste impresii, ci doar pregăteşte terenul pentru „calităţile neobişnuite" (sau pentru experienţa observării) care vor apărea „suficient de târziu" pentru a fi în legătură cu seria de idei care aparţin conştiinţei (şi identităţii) adulte.

În sensul acesta, copilul joacă pentru Locke rolul de *tabula rasa* în cel mai concret sens, de tăbliţă care găzduieşte, dar nu înregistrează marcajele făcute asupra ei. Altfel spus, copilul prezentat în acest fel este o potenţialitate pură: ceea ce Giorgio Agamben ar numi gândire care se gândeşte pe sine, dar care nu „ştie" nimic despre propria existenţă.[18] În mod clar, pentru Locke, copilul reprezintă o potenţialitate care nu este actualizată în propriii ei termeni, ci rămâne întotdeauna la dispoziţie pentru ca *el* să poată fi folosit la ceva anume. Copilul este folositor pentru teoria lui Locke doar în măsura în care ne putem îndrepta către copilărie pentru a învăţa despre procesul cunoaşterii la *adult*. Dar ceea ce ştie copilul rămâne secret faţă de *el însuşi*. Copilul nu este conştient de propria cunoaştere – şi de aceea se aşterne o pâclă a uitării peste amintirile adulţilor din perioada copilăriei timpurii.

Locke se declară oarecum deranjat că aceste experienţei din copilăria timpurie sunt atât de îndepărtate şi ascunse de el. Copiii, spune el, sunt furnizori de neîncredere ai copilăriei, prea „nepăsători" faţă de responsabilitatea epistemologică de a-şi aminti[19] sau insuficient experimentaţi pentru a fixa memoria într-un depozit de impresii anterioare. Revine în sarcina adulţilor remedierea acestei relaţii parţiale a copilului cu el însuşi, precum şi recuperarea acelor adevăruri pe care copilăria le păstrează într-un mod indiferent, neglijent, ca pe o cameră dezordonată. Pentru empirismul lui Locke, imperativul este domesticirea experienţei, nu contactul direct cu aceasta, aşa cum este ea reprezentată de copil. După cum arată Agamben în *Infanzia e storia: Distruzione dell'esperienza e origine della*

[18] G. Agamben, *Potentialities: Collected Essays in Philosophy*, ed. şi trad. de D. Heller-Roazen, Stanford University Press, 1999, pp. 244-245.
[19] Locke, *Human Understanding*, II. X, pp. 4-5.

storia, modernitatea este marcată de neîncrederea în experienţă şi de nevoia de a o controla, „exproprierea experienței" – măsurarea şi domesticirea ei – fiind „proiectul fondator al ştiinţei moderne".[20] Prin observaţie şi memorie, adulţii preiau controlul asupra copilăriei agere şi a preţioasei ei încărcături de adevăruri pierdute; şi, prin această domesticire a copilăriri, ei vor fi capabili să organizeze „individualul" şi „experienţa". În acest proces de regăsire stabilit de filosofia sa empirică, Locke întăreşte imaginea adultului ca stăpân al lumii înconjurătoare, „proiectând" asupra copilăriei acele aspecte ale experienței şi memoriei (sau pierderea acestora) care se află dincolo de controlul uman. Copiii sunt definiți ca inconştienți pentru ca adultul să poată pretinde că are un corp de cunoştinţe conştient şi bine administrat.

Această asimetrie epistemologică dintre copilărie şi adulteţe este, totodată, şi una politică. Copilul lui Locke – cel observat, cuprins şi folosit pentru cunoaştere – există pentru adulți *în* memorie, ca proprie copilărie amintită sau imaginată. Dar el nu are nici memorie, nici identitate proprii. Acest lucru îi permite observatorului adult să stea şi să vorbească din spatele unei oglinzi duble; să observe copilul fără să fie observat şi să ţintească asupra lui o privire adultă. Copiii, în schimb, văd această privire a fiind propria lor reflexie, de partea cealaltă a oglinzii duble. Prin categoria spectatorului, care determină retoric perspectiva asupra cunoaşterii empirice a lui Locke, copiii sunt inculcați cu condiția de a fi observați, condiție care defineşte copilăria modernă, şi învățați cu inocența pe care observatorii adulți se aşteaptă să o vadă. Practica observării, cu mijloacele prin care Locke stabileşte axiomele epistemologiei empirice, impune astfel o ținere în frâu a copilăriei. Iar această cultivare a copilăriei ca pasivă şi goală de conținut lasă copiii fără resursele conceptuale şi retorice necesare pentru expunerea unor considerații politice. Din cauză că copilul este cel care oferă mijloacele pentru vizibilitatea unei umanități esențial *adulte*, el devine invizibil ca subiect al experienței şi al politicului.

Ideea conform căreia copilul nu este conştient cu privire la propria lui cunoaştere – ca o tăbliţă pe care scrise impresiile, dar nu

[20] G. Agamben, *Infancy and History: On the Destruction of Experience*, trad. L. Heron, London, Verso, 2007, pp. 19-20.

şi înregistrate – este în continuare parte din înţelegerea contemporană a copilului. Această percepţie serveşte la mai multe scopuri: pentru a domoli vina cu privire la expunerea copiilor la informaţii pe care adulţii le consideră dincolo de capacitatea lor de înţelegere; şi pentru a-i asigura pe adulţi de propria completitudine şi de faptul că au controlul deplin asupra percepţiilor şi experienţelor. De asemenea, ea are legătură cu alte prejudecăţi asupra cunoaşterii şi asupra copilăriei: cea care spune că cunoaşterea lumească este inerent primejdioasă; şi ideea că inocenţa *per se* depinde de ignoranţa faţă de această cunoaştere. Analogia cu mitul biblic al căderii – şi a cunoaşterii mortalităţii prin care este creată umanitatea – sunt bune exemple, dar am făcut această legătură în altă parte.[21] Ceea ce mă interesează este să arăt felul în care copiii sunt învestiţi ca imagine cu o cunoaştere *inconştientă*: secrete de familie, anxietăţi sociale, speranţele şi temerile unei comunităţi şi reziduurile ireverenţioase ale unei subiectivităţi caracterizate de dorinţa de a se controla pe sine şi de a controla lumea din jur.

De la întrebările pe care şi le-a pus Locke despre copilărie şi până astăzi, problema-cheie pentru clasa de mijloc a fost „ce anume ştiu copiii?" şi, mai mult, „ce anume *ştiu* ei că ştiu?". Această diferenţă între cunoaşterea conştientă şi cea inconştientă este deosebit de importantă pentru viziunea socială asupra agentivităţii copiilor; fie sunt priviţi ca cetăţeni capabili, fie ca proto-cetăţeni, ca resursă conceptuală din care adultul îşi extrage autocunoaşterea. Important de spus, această exilare a „copilului" pe tărâmul inconştientului foloseşte pentru o anumită concepţie despre adulteţe. Ea ajută la temperarea unei economii a cunoaşterii şi a ignoranţei care provoacă anxietate în legătură cu maturitatea şi controlul. În special cu privire la sexualitate, la posibilitatea de a comunica greşit – şi chiar la accidente nedorite, chiar abjecte – care ameninţă continuu să arate ignoranţa adulţilor. După cum spune Simon Goldhill, sexul, în

[21] Vezi J. Faulkner, *The Importance of Being Innocent*; „Innocence, Evil and Human Frailty: Potentiality and the Child in the Writings of Giorgio Agamben", în *Angelaki: Journal of the Teoretical Humanities* 15 (2), 2010, pp. 203-219; „Te Innocence of Victim-hood *vs.* the «Innocence of Becoming»: Nietzsche, 9/11, and the «Falling Man»", în *Journal of Nietzsche Studies* 35/36, 2008, pp. 67-85 şi „Terror, Trauma, and the Ethics of Innocence", în *Trauma, History, Philosophy*, M. Sharpe, M. Noonan & J. Freddi (eds.), Cambridge Scholars Publishing, 2007, pp. 122-141.

special, este câmpul de luptă al cunoaşterii şi ignoranţei – conştiente şi inconştiente –, iar această luptă devine vizibilă în diferitele eufemisme, expresii echivoce şi violente specifice limbajului care se referă la „el”.[22] „Cunoaşterea carnală”, pentru a cita doar unul dintre cele mai ironice eufemisme, presupune o anumită ignoranţă faţă de celălalt, precum şi faţă de sine, care lasă loc plăcerii: este vorba de o dorinţă care depăşeşte controlul conştient şi te expune la o vulnerabilitate inconfortabilă şi viscerală.

Astfel, copiii îşi joacă rolul pe o scenă a inconştienţe pure, în care pierderea controlului şi ignoranţa adulţilor sunt proiectate şi renegate. Sexualitatea, subiectivitatea şi cunoaşterea însăşi sunt întotdeauna pline de goluri, inconsistenţe şi elemente de inconştienţă şi ignoranţă, pe care „copilul” le adună într-o singură imagine pentru ca adultul să poate administra mai bine această relaţie cu dificilul tărâm al „celuilalt”. Administrarea şi stăpânirea sinelui prin care a fost format individul modern se extinde până la memoriile din copilărie – locul în care a fost ascuns cheia sinelui. Prin prelucrarea acestor memorii şi prin observarea copiilor în viaţă, copilăria a fost luată în posesie de un proiect epistemologic şi social care poate fi observat în naraţiunile filosofice şi literare, dar şi în organizarea materială a vieţii, care expune conservarea (şi domesticirea) copilăriei. În secolul al XIX-lea, „ceea ce ştiu copiii”, în acest context, a devenit un factor de anxietate pentru clasa de mijloc. Iar până la finalul secolului, această anxietate va avea din ce în ce mai mult legătură cu ceea ce ştiu copiii despre sex. Probabil că acest lucru este valabil şi la începutul *acestui* secol.

Copilul ca privitor inocent şi critic social neştiutor (Dickens)

Aşa cum ideea individualităţii moderne apare prin observarea copiilor şi identificarea cu ei, ideea de copilărie s-a dezvoltat printr-un efort intens şi îndelungat de *auto*observare. Această tradiţie modernă le garantează adulţilor experienţa copiilor care au fost, şi continuă să fie, prin medierea nostalgiei faţă de un trecut inocent al

[22] S. Goldhill, „On Knowingness”, în *Critical Inquiry* 32, 2006, pp. 710-711 şi 716.

copilăriei; şi motivaţi fiind de fantezia că această copilărie inocentă – copilărie, adică, ceea ce nu păstrează urmele experienţei – poate salva prezentul ruinat de injustiţia socială sau de dezamăgirile personale. Această concepţie despre copilărie a fost redată în secolul al XIX-lea de scenele pastorale ale lui Wordsworth, pentru care copilul este reprezentantul imaginar al unui mod de viaţă şi a unor sentimente şi trăiri preindustriale. Acest copil imaginar nu este diferenţiat de natură; este de o inconştienţă fericită: cuprins într-un trecut fantast care şterge complet dorinţele şi frustrările copilăriei, pentru că este el însuşi un produs al reveriei postindustriale despre trecutul fermecat. Copilul-păstor al lui Wordsworth, odată ajuns la oraş, devine „Oliver Twist", „David Copperfield" sau „Micul Nell". Copilul dickensian, cu presupusa lui simplitate naturală recalibrează busola morală a cititorului: ca victimă a injustiţiei sociale, copilul are un punct de vedere care înstrăinează perspectiva astfel încât cititorul adult să poată reevalua mediul social. Totuşi, inocenţa lui Oliver Twist nu există independent de clasa socială şi de efectele alienării: Dickens are grijă să-l plaseze pe Oliver la o anumită distanţă de ceilalţi copii din jurul lui, infractori şi vagabonzi. Oliver este merituos: rămas orfan de la naştere, se va dovedi până la urmă fiul unor oameni din clasa de mijloc; el este „supus la chinuri de clasa de jos, aşa cum a fost şi Dickens în copilărie"[23]. Dorinţa lui Oliver de a mânca mai mult terci şi mustrarea aspră la care este supus au devenit emblematice pentru situaţia copiilor săraci. Totuşi, după cum observă Mark Spilka,

> Prin exprimarea acestei dorinţe în termenii clasei de mijloc, prin aşezarea ei pe buzele unui orfan binevoitor deposedat la naştere de statutul lui legitim, Dickens îşi seduce cititorii de la început, care aveau conştiinţă de clasă, să-şi pună copiii în locul lui Oliver, dacă nu chiar pe ei înşişi.[24]

Protagoniştii dickensieni ca Oliver sunt inocenţi nu doar pentru că sunt copii, ci şi pentru că fac parte din clasa de mijloc, şi astfel

[23] M. Spilka, „On the Enrichment of Poor Monkeys by Myth and Dream; or, How Dickens Rousseauisticized and Pre-Freudianized Victorian Views of Childhood", în *Sexuality and Victorian Literature*, D. R. Cox (ed.), Knoxville, University of Tennessee Press, 1984, pp. 161-179 (169).

[24] *Idem*.

rămân departe atât de viciile clasei înalte, cât şi de viciile clasei de jos. Un asemenea copil poate fi folosit ca martor al injustiţiei sociale din perspectiva clasei de mijloc, pentru că, la fel ca aceasta, el pare să rămână neatins complexitatea societăţii şi de nevoile stringente.

Funcţia lui Oliver de martor al injustiţiei sociale conduce la o imagine purificată a copilăriri care, în final, îl salvează şi pe Olivier şi clasa de mijloc căreia romanul îi este adresat. Faptul că rămâne neatins de corupţie – şi inabilitatea lui de a se adapta la cunoaşterea practică a străzii pe care o au derbedeii din vizuina lui Fagin – îi permite lui Oliver să se întoarcă în braţele confortului material. Cu alte cuvinte, salvarea lui Oliver vine din performarea cu succes – împotriva tuturor şanselor – a unei inconştienţe sustenabile numai în virtutea bogăţiei. Povestea lui Oliver, în timp ce atrage atenţia supra inechităţii legilor şi a folosirii muncii copiilor, depolitizează în acelaşi timp condiţiile necesare pentru inocenţa copilăriei. Ochiul inocent folosit pentru a critica inegalitatea socială este, în mod cât se poate de ironic, tocmai produsul cultivat de această inegalitate: copilăria inocentă este cultivată de acele modalităţi de petrecere a timpului liber pe care nu ţi le permiţi decât dacă eşti foarte bogat.[25] Inocenţa lui Oliver sfidează credinţa, dar îi permite în mod direct cititorului de clasă mijlocie să-şi păstreze inocenţa cu privire la propriile privilegii sociale, precum şi o inconştienţă cu privire la partea lor în menţinerea acestora.

Astfel, copilăria clasei de mijloc este domesticită în aşa fel încât copiii să fie ţinuţi într-o stare de potenţialitate, gata să fie folosită de imaginaţia adultă. Acest lucru implică nu doar faptul că copiii sunt de folos ca profeţi sau martori, ci şi că ei nu înregistrează – adică, nu sunt afectaţi de – cunoaşterea pe care le-o oferă adulţilor. La fel ca în cazul lui Oliver, rolul copilului este de mesager al adevărului, un adevăr faţă de care el rămâne inocent şi inconştient. În aceeaşi măsură, se presupune că copiii rămân inconştienţi faţă de propriile dorinţe, cel puţin până când ajung la pubertate. Ideea că copiii sunt ignoranţi cu privire la propriile interese şi dorinţe îi aşază sub controlul adulţilor, şi îi transformă în purtătorii fermecaţi ai unui inconştient cultural mai general. Ca urmare, apare un sentiment de anxietate că dacă copiii ar deveni conştienţi – să spunem, prin

[25] Vezi T. Veblen, *The Teory of the Leisure Class*, Oxford World's Classics, 2007, pp. 28-48.

intermediul unei agentivităţi exterioare – de inconştientul care îi determină, atunci şi-ar pierde inocenţa şi, prin urmare, copilăria. Această anxietate este exprimată adeseori în termeni ca sexualizarea copiilor, şi în special a fetelor, a căror inocenţă este considerată cea mai mare şi mai preţioasă.

Graniţele cunoaşterii copiilor cu privire la sex, muncă şi moarte sunt urmărite la nivel cultural cu o mare atenţie. Henry James a discutat despre încălcarea acestor graniţe ale cunoaşterii, şi ale morţii copilăriei pe care aceasta o produce, într-un mod mai constructiv decât mulţi contemporani, încă de acum un secol.[26] Aşa că ne vom referi la scrierile lui.

Copilul ca administrator al cunoaşterii şi al relaţiilor sociale (James)

Romanul lui Henry James, *Ce ştia Maisie* (1897) a fost interpretat ca un epitaf al copilăriei sau, cel puţin, ca un epitaf al concepţiei victoriene despre copilăria inocentă şi simplă pe care o găsim la Dickens.[27] Aşa cum sugerează şi titlul, romanul are în centru problema a ceea ce ar putea înţelege un copil din problemele adulţilor, mai ales când bunăstarea sa materială depinde de cum sunt ele rezolvate. Această anxietate a contaminării copilăriei cu problemele adulţilor, atât de familiară acum, era deja destul de des întâlnită pentru a fi abordată în literatură în epoca lui James, astfel că *Maisie* a atras oprobiul contemporanilor săi.[28] Apelul la inocenţa copilăriei e

[26] În ultima perioadă au apărut o sumedenie de discursuri referitoare la sexualizarea copiilor şi la pericolele ridicate la adresa copilăriei de către cultura populară şi capitalism. Pentru un exemplu elocvent, care a incitat dezbaterea în Australia, vezi E. Rush & A. La Nauze, *Corporate Paedophilia: Sexualisation of Children in Australia*, Discussion Paper, nr. 90, Canberra, The Australia Institute, 2006.

[27] Expresia „epitaf al copilăriei" este folosită de James pentru descrierea unei remarci a uneia dintre rudele lui Maisie: „«Săraca maimuţică», exclamă ea în cele din urmă: iar cuvintele erau un epitaf pentru mormântul copilăriri lui Maisie" (H. James, *What Maisie Knew*, London, Penguin Books, 2010, pp. 4-5).

[28] Un critic remarca, de pildă, că, „în afara atmosferei teribil de apăsătoare", *Maisie* „se aliniază celor mai proaste şcoli ale literaturii franceze", recenzie anonimă, în *Literary World*, Boston, 11 decembrie 1897, retipărită în James, *Maisie*, pp. 272-273). Alt critic nota, referindu-se la umorul romanului: „Nu ne putem da seama pentru nimic în lume de unde vine amuzamentul, deşi dimensiunea asta hilară are şi ea, cu siguranţă,

ca un câmp de ignoranţă care îi asigură pe adulţi că deţin controlul asupra cunoaşterii şi a puterii. Copilăria a ajuns să fie identificată cu vulnerabilitatea şi lipsa de experienţă, pe care adulţii trebuie să le conteste pentru a funcţiona în societate. Pentru a juca, însă, acest rol, copiii trebuie să facă faţă situaţiilor nedorite create de adulţi, fiind permanent monitorizaţi pentru a vedea dacă există vreun semn că îşi dau seama de ele. Copiilor li se cere să înmagazineze diverse aspecte ale vieţii de adult, cu privire la epistemologie (*tabula rasa* a lui Locke), dar şi sexualitate, muncă, stimă de sine şi moarte. Anxietatea adulţilor în legătură cu pierderea copilăriei se învecinează, aşadar, cu anxietatea împăcării corespunzătoare cu propriul eşec pentru a putea întruchipa controlul şi cunoaşterea. Atâta vreme cât copiii nu-şi dau seama, nu ne pun faţă în faţă cu această vulnerabilitate, rămânând aparent neafectaţi, dar, mai mult decât atât, încurajând, totodată, dominaţia adultă. Teama care bântuie acest tip de reprezentare a copilăriei este că aceşti copii ne-ar putea privi la rândul lor, că ar putea deveni conştienţi de propria importanţă – şi de puterea pe care o au asupra adulţilor în ceea ce îi priveşte – pentru a-şi exercita agentivitatea.

Romanul lui James pune cititorii în faţa acestei probleme printr-o naraţiune care, la fel ca *Oliver Twist*, lasă un copil mic, încă de la naştere, la mila unor adulţi extrem de cruzi . Plasată în ultimul deceniu din secolul al XIX-lea britanic, acţiunea romanului începe cu divorţul părinţilor lui Maisie şi cu înţelegerea, neobişnuită pentru acea vreme, prin care custodia asupra ei este împărţită în mod egal. În felul acesta, Maisie are în carte rolul de a fi „împărţită" – sau partajată [*partajé*] – de a fi atât separată de, cât şi împărţită între, dorită şi respinsă în funcţie de toanele părinţilor şi ale amanţilor lor.[29] Astfel, James aduce în prim plan vulnerabilitatea copiilor faţă de adulţi şi predispoziţia lor de a fi folosiţi pentru satisfacerea dorinţelor adulţilor. Putem observa că la doar doi ani după ce James a scris *Ce ştia Maisie*, Freud – care a deschis cutia Pandorei cu privire la cunoaşterea (sau „teoriile") copiilor despre sexualitate – o analiza

admiratorii ei", (recenzie anonimă, *The Spectator*, 30 octombrie 1897, retipărită în James, *Maisie*, pp. 271-272.

[29] Vezi M. H. Phillips, „The «*Partagé* Child» and the Emergence of the Modernist Novel in *What Maisie Knew*", în *The Henry James Review*, vol. 31, 2010, pp. 95-110.

pe Dora, o adolescentă isterică ce a refuzat interpretarea lui Freud şi a încetat tratamentul la doar câteva luni după ce l-a început.[30] Dora, la fel ca Maisie, era şi ea pentru părinţi o monedă de schimb pentru ca aceştia să-şi poată vedea de relaţiile extraconjugale. Dora nu participa de bunăvoie la acest schimb, manifestând (inconştient) ca formă de protest chiar şi simptome de isterie, iar Freud a fost angajat ca broker de schimb, pentru a îi pune inconştientul sub control.

Maisie era şi ea o marfă valoroasă în cadrul economiei sexuale a părinţilor şi tutorilor ei, la fel cum era un instrument care conferea decenţă relaţiei dintre aceştia. La fel de semnificativ este şi rolul jucat de ea în economia *cunoaşterii* care organizează textul lui James. Important este, mai ales, modul în care James construieşte naraţiunea, care nu încearcă să-şi aproprieze vocea copilului – dar nu are nici o viziune sinoptică, la persoana a treia. Mai degrabă, perspectiva cititorului este restricţionată la nivelul observării reacţiilor lui Maisie la acţiunile din jurul ei. Dincolo de scenele foarte restrânse în care Maisie interacţionează cu diverse personaje, nu avem acces la viaţa ei interioară şi nici la motivaţiile celor din jur. Astfel, cititorul trebuie să interpreteze situaţiile alături de Maisie, chiar dacă prin intermediul vocabularului şi gustului afectiv mai sofisticat al lui James, prin intermediul diverselor „acte ratate" (*parapraxis*) ale personajelor – derapaje, ruşinări, reacţii excesive –, aşa cum sunt ele înregistrate de Maisie.

Prin aceasta, problema principală pusă de *Ce ştia Maisie* este epistemologică şi, mai mult, readuce în discuţie anumite chestiuni abordate iniţial de Locke. Mai întâi, în crearea lui Maisie, James a fost preocupat să-i caracterizeze experienţa ca pe un „registru de impresii" asupra conştiinţei, încadrând apoi naraţiunea în acord cu un fel de empirism sau fenomenologie senzual/ă. În prefaţa din 1908, James îşi prezintă obiectivele, descriind naraţiunea ca fiind elaborarea conştiinţei în dezvoltare a copilului:

[30] S. Freud, „On the Sexual Teories of Children (1908)", în *On Sexuality*, The Penguin Freud Library, vol. 7, A. Richards (ed.), J. Strachey (trans.), London Penguin Books, 1991, pp. 184-204; şi „Fragment of an Analysis of a Case of Hysteria («Dora») (1905 [1901])", în *Case Histories* , vol. I, The Penguin Freud Library, vol. 8, A. Richards (ed.), J. Strachey (trans.), London, Penguin Books, 1990, pp. 31-164.

> Această preţioasă părticică [cea în jurul căreia se dezvoltă romanul] a fost *întregul* adevăr ironic – cel mai interesant lucru de citit în legătură cu situaţia copilului. Cu alte cuvinte, pentru ca mintea să fie satisfăcută, era nevoie ca mica conştiinţă în dezvoltare să fie salvată, să fie prezentată ca un registru de impresii; şi să fie salvată prin experimentarea unor anumite avantaje, a unui profit şi a unei încrederi obţinute, şi nu asprită, estompată sau sterilizată prin ignoranţă şi durere.[31]

James alege intenţionat ca personajul principal să fie o fată fiindcă „băieţeii grosolani" nu au suficientă sensibilitate şi, scrie el, „planul meu era […] să nu existe «niciun sfârşit» pentru sensibilitate"[32]. Totuşi, dincolo de caracterul impresionabil (şi de inocenţa) atribuită, în acest fel, fetelor, perspectiva lui James asupra experienţei lui Maisie – şi a cunoaşterii acesteia – presupune că aceasta nu este dăunătoare în sine, chiar dacă ea până la urmă *pune* capăt copilăriei (sau unui anumit mod de a o înţelege). Educaţia practică a lui Maisie nu este nici tragică, nici imorală, fiindcă James îi permite să aibă agentivitate. Agentivitatea lui Maisie constă în capacitatea ei de a aduce oamenii împreună: spre exemplu, ea oferă mai întâi ocazia, apoi alibiul necesare ca părinţii ei adoptivi să aibă relaţii ilicite. Iar în aceste legături ea simte oportunitatea de a fi protejată, în timp ce se poate vedea că părinţii şi-au pierdut amândoi dorinţa de a avea grijă de ea. James continuă, făcând referire la succesul pe care îl are Maisie în gestionarea relaţiilor prin care este articulată experienţa ei:

> Acest stadiu superior, în viaţa copilului, constă în exercitarea unei alte funcţii decât zdruncinarea egoismului părinţilor săi – singurul lucru care îl deranja la despărţirea lor. Relaţia iniţială a acestora este înlocuită de una nouă, dar, în loc să se supună, pur şi simplu, legăturilor de sânge şi complicaţiilor pe care le presupun ele, în loc să sufere din această cauză, micul nostru agent năzdrăvan creează, fără un plan anume, noi elemente ale acestei ordini, contribuind, astfel, la întemeierea unor legături noi, de pe urma cărora (ca printr-o prevestire inspirată) va trage mari foloase.[33]

[31] James, *What Maisie Knew*, p. 291.
[32] James, *What Maisie Knew*, p. 292.
[33] James, *What Maisie Knew*, p. 291.

Maisie găseşte resurse în sfera limitată în care i se permite să acţioneze: frumuseţea şi drăgălăşenia, cu siguranţă, dar, mai important, abilitatea de a „trage foloase" de pe urma funcţiei sale de broker al cunoaşterii şi al relaţiilor dintre adulţii care ţin la ea.

Ceea ce ne aduce la al doilea punct în care James face apel la ideile lui Locke, invocând ruptura dintre experienţă şi memorie, cunoaşterea inconştientă şi amintirea ei conştientă. Ca o consecinţă a destinului ei, de a fi împărţită între două cămine, conştiinţa lui Maisie este împărţită şi ea, de vreme ce loialităţile ei trebuie negociate complex şi schimbate în funcţie de persoana pe care trebuie să o mulţumească într-un moment sau altul.[34] Deşi rămâne mereu întrebarea – atât pentru cititor, cât şi pentru celelalte personaje – referitoare la măsura în care Maisie cunoaşte natura legăturilor dintre adulţii din jurul ei, nu există nicio îndoială că îşi cunoaşte prea bine rolul pe care îl joacă ea în aceste relaţii. Ca să-i fie bine în acest mediu duplicitar, Maisie trebuie să îşi împartă cunoaşterea, ţinând secrete şi arătându-le adulţilor uneori numai o parte din ceea ce ştie, iar alteori lăsând impresia că ştie mai mult decât ştie pentru a creşte în ochii lor. Astfel, spre deosebire de copilul lui Locke, Maisie poate fi ancorată în prezent, fără a uita însă experienţele, rolurile şi alianţele sale: cu alte cuvinte, Maisie este un manager desăvârşit al memoriei şi identităţii.

De vreme ce poate folosi această cunoaştere în propriul interes – ţinând secretele celorlalţi nu de dragul *lor*, ci pentru a profita de pe urma lor –, Maisie nu este redusă la o potenţialitate sau simplă resursă care le permite adulţilor să îşi legitimeze acţiunile. Aşa încearcă ei să o controleze, dar Maisie le depăşeşte controlul şi aşteptările. „Minunile pe care le face" Maisie, aşa cum spune James, îi asigură un viitor şi nu sunt rezervate doar adulţilor, care şi le-ar putea însuşi, aşa cum îşi însuşeşte Locke experienţa şi memoria copilăriei pentru a-şi susţine teoria epistemologică. Într-adevăr, aceste „noi legături" dintre adulţi pe care le creează Maisie fac posibil acest viitor. Maisie este deopotrivă un jucător, bătându-i pe adulţi la propriul joc.

În ciuda faptului că este receptiv la ideea de agentivitate şi chiar de înţelepciune juvenilă, James îşi atribuie sieşi şi cititorului adult o

[34] Vezi Phillips, „The «*Partagé* Child»", p. 96.

putere sintetică asupra experienţei lui Maisie, care pare să fie nepotrivită aici, dar care este în continuarea ideilor lui Locke care consideră că copiii sunt incompleţi şi incapabili de a-şi corobora propriile experienţe.

> Îmi amintesc că prima mea vedere a acestei pure posibilităţi a fost ca problema conexă a tabloului redus la (şi totuşi […] complet şi coerent) ceea ce se poate crede că copilul a *înţeles* – a putut interpreta şi aprecia. După ce m-am gândit şi experimentat mai mult, mi-am dat seama că subiectul meu se sufoca în acea extremă a rigorii. Mintea copilului lasă, în cel mai bun caz, mari goluri şi lacune; astfel că, deşi în aparenţă suntem capabili să sistematizăm, poate ireproşabil, lucrurile, nici noi nu reuşim să înţelegem lucrurile în profunzime. Ar trebui să extind problema la ceea ce martorul meu nedumerit a *văzut* propriu-zis, inevitabil, lucruri dintre care o mare parte ea fie nu le-a înţeles deloc, fie le-a înţeles greşit. Iar în această, şi numai în această privinţă, misiunea mea s-ar încheia. Aşa că m-am hotărât să fac aşa – să dau *totul*, întregul context în care se mişcă ea, dar să fac asta numai prin ocaziile şi legăturile proximităţii şi atenţiei sale; numai ca şi cum s-ar întâmpla în faţa ochilor ei şi ar atrage-o, ca şi cum ar atinge-o şi ar afecta-o, în bine sau în rău, ar învăţa sau nu ceva din asta – astfel încât noi, martori, la rândul nostru, critici nu mai autorizaţi, ci mai bine antrenaţi, să simţim că avem controlul deplin asupra situaţiei.[35]

Ca şi Locke, James încearcă să introducă un mecanism care să corecteze experienţa lui Maisie, pe care, spunându-i povestea, îl va restabili prin perspectiva adulţilor asupra copilăriei. Acest gest merge mână-n mână cu includerea acestei prefeţe, în care James pretinde – *după* [subl. tr.] ce a scris *Maisie* – că toate efectele operei au fost intenţionate. James încearcă să-şi controleze textul post-factum, tot aşa cum urmăreşte s-o controleze pe Maisie prin modul în care îi interpretează experienţele.

Cu toate astea, efectul despre care James nu vorbeşte în prefaţă este anxietatea pe care cunoaşterea lui Maisie – şi incertitudinea cu privire la natura acestei cunoaşteri – o trezeşte în cititor. Maisie este un recipient al diverselor secrete şi al pretenţiilor exagerate ale

[35] James, *What Maisie Knew*, pp. 293-294.

adulţilor din jurul său. Maisie le înregistrează nemulţumirile şi indiscreţiile, la fel cum ies la suprafaţă multe alte impresii ale sale. Maisie susţine sus şi tare de-a lungul poveştii că „ştie", înainte ca secretele să fie dezvăluite în întregime, arătându-ne astfel că e precoce, ceea ce pentru adulţi este o uşurare că nu mai trebuie să îi spună şi un motiv de enervare în acelaşi timp. Şi dacă există lucruri pe care nu le ştie, Maisie îşi dă seama că este în interesul ei să pretindă că ştie prea bine ce se petrece în jur, să fie ea însăşi un recipient al cunoaşterii, nu numai adulţii. Ca orice copil din clasa de mijloc, Maisie asistă la excesele necontrolate ale culturii clasei de mijloc, pentru că acasă este ţinută în sânul ocrotitor al acesteia. Copiilor ca ea li se încredinţează indiscreţii din trecut şi din prezent, pe care se presupune că nu le pot înţelege sau folosi. Aceştia au grijă de problemele mărunte care ar trebui să rămână în sfera privată şi care riscă permanent să iasă la suprafaţă. Dacă în sfera *publică* copiii reprezintă tot ce e bun şi inocent, în sfera *privată* ei reprezintă un inconştient potenţial ameninţător, pe care cultura clasei de mijloc îl reprimă.

Copilul ca privitor nevăzut: folia argintată a oglinzii duble (Haneke)

Dacă modul tăcut şi discret în care Maisie manipulează cunoaşterea este dezarmant, copiii din filmele lui Haneke sunt o ameninţare la adresa ordinii clasei de mijloc, reprezentându-i caracterul corupt prin criticarea radicală a propriilor părinţi. Copiii lui Haneke sunt adolescenţi, de cele mai multe ori, constituind, astfel, deja o ameninţare la adresa inocenţei copilăriei nu numai din cauza conştiinţei (şi semnelor fizice) tot mai mari a sexualităţii, ci şi din cauza unei conştiinţe a memoriei în sens mai larg: înmagazinarea cunoştinţelor despre comportamentele şi ipocrizia adulţilor acumulate în copilărie. Această semnificaţie a copilăriei este o piesă importantă în toată opera lui Haneke, cum ar fi *Videoul lui Benny* (1992), *Ascuns* (2005) şi, mai recent, *Panglica albă* (2009), fiecare scoţând la iveală faţa abjectă a adulţilor din clasa de mijloc prin ochii şi faptele copiilor. Copiii lui Haneke manifestă violenţa reprimată şi dorinţa renegată care e moştenirea părinţilor lor, aruncându-li-le în

faţă prin întruchiparea monstruozităţii acestor reziduuri inconştiente de plăcere burgheză. Copiii protonazişti din Eichwald (*Panglica albă*) pângăresc inocenţa la care îi obligă severii lor părinţi protestanţi (sunt legaţi cu „panglica" acestei titulaturi pentru a le reaminti că au datoria să rămână puri), în timp ce violenţa lui Benny (*Videoul lui Benny*) este o reacţie onestă – dacă nu inocentă – la apatia provocată de dezinteresul părinţilor săi burghezi. În fiecare caz, părinţii nu recunosc reziduurile propriei dorinţe în acţiunile copiilor lor şi reacţionează, în schimb, ignorând cu desăvârşire roadele cumplite ale lipsei de satisfacţie, secretelor şi nihilismului învestite în aceşti copii.

Interesantă, cu toate astea, este măsura în care regia lui Haneke reprezintă „copilul" în posesia cunoaşterii, filmând cadre din perspective neobişnuite şi extrem de strâmte, sugerând punctul de vedere al copilului nevăzut care priveşte dincolo de uşi şi de după colţuri. La fel ca Maisie, copiii lui Haneke sunt reprezentaţi tocmai ca suprafaţă a impresiilor cu care au fost însemnaţi de acţiunile enigmatice ale adulţilor. Însă în timp ce descrierea discursivă a acestei suprafeţe pe care o face James este revizitată şi suplimentată de o remediere bine gândită (sub forma prefeţei), în fiecare dintre aceste filme, Haneke lasă spectatorii stânjeniţi de privirea copilului, reprezentând-o vizual în parţialitatea ei, fără o interpretare adultă care să o revizuiască şi să explice ceea ce ei îi scapă. Astfel, Haneke învesteşte *tabula rasa* însăşi cu agentivitatea – deşi poate „acefală" – de a acţiona asupra spectatorului adult, zguduindu-i siguranţa că deţine controlul.[36] Făcând aceasta, Haneke *inversează* totodată oglinda bidirecţională care reglementa perspectiva lui Locke asupra copilăriei, reprezentând copilul observat – cultivat cu o anxietate, speranţă, vină şi frică aproape religioase – privindu-i, la rândul său, pe adulţi şi descoperindu-le tarele. Haneke redirecţionează astfel potenţialitatea pe care copiii au ajuns să o întruchipeze în modernitate (latura inconştientă a cunoaşterii şi controlului adultului) spre propria folosinţă. Tensiunea interioară care structurează subiectivitatea clasei

[36] Pentru Jacques Lacan, agentivitatea inconştientului este o cunoaştere „acefală" (fără cap) în sensul că este non-subiectivată sau străină, urmărind acea *jouissance* fără să consulte subiectul (conştient). Vezi S. Žižek, *The Plague of Fantasies*, London & New York, Verso, 1997, p. 36.

de mijloc ajunge într-un punct de criză în momentul în care copilul îşi înţelege rolul de custode al inconştientului.

În *Ascuns*, mai ales, se dezvoltă, la mai multe niveluri, ideea înspăimântătoare că copiii noştri ar putea folosi cunoaşterea pe care le-am oferit-o împotriva noastră. Secretele dezvăluite spectatorului vizează mai multe probleme reprimate: un rău chinuitor făcut altuia în copilărie, o posibilă legătură extraconjugală şi trecutul colonial al Franţei, amplificat şi de prezenţa stânjenitoare a copiilor migranţilor din Africa postcolonială.[37] În privirea copilului, Haneke reprezintă o agentivitate care îi acuză pe părinţi de aceste crime, la care copiii asistă. În acest fel, întrebările pe care le ridică ce ştiu copiii scot la iveală frica, resentimentele şi dorinţa de control inconştiente care definesc relaţiile adulţilor cu copiii.

Ascuns începe cu o filmare lungă a unei case din suburbie, prin care se preumblă monoton diverse persoane – cineva care iese din casă etc.; nu pare a fi nimic ameninţător în asta, până când ni se dezvăluie că urmărim o înregistrare anonimă lăsată în apropiere. Înregistrarea nu este explicată în niciun fel, dar existenţa ei îi avertizează pe locatari că sunt urmăriţi. Familia victimă face parte, fără îndoială, din clasa de mijloc. Adulţii, Georges şi Anne, lucrează în domeniul culturii: el are o emisiune TV despre literatură, iar ea este angajată la o editură. Casa lor stă mărturie pentru apetenţa clasei de mijloc pentru cărţi şi obiecte rafinate. Pierrot, fiul loc, este un copil reuşit, studios şi bun la activităţile extracurriculare (aşa cum o arată performanţele la înot), dar trăieşte mai mult pe lângă părinţii săi decât împreună cu ei. Ca mulţi adolescenţi, este secretos şi enigmatic, înţelegând foarte bine de la părinţii săi preceptul liberal de a ţine lucrurile pentru sine.

Înregistrările sosesc în continuare, alături de desene schematice şi tulburătoare de copii pentru fiecare membru al familiei. Acestea distrug pas cu pas îngâmfarea familiei, aducând la suprafaţă amintiri reprimate ale lui Georges despre un act de cruzime comis în copilărie împotriva unui băiat algerian pe nume Majid. Majid locuise cu familia lui Georges după ce părinţii săi fuseseră ucişi în masacrul de la Paris din 1961, iar Georges, determinat de un fel de rivalitate

[37] Vezi articolul excelent despre *Ascuns* al Giuseppinei Mecchia, în care este explorat în profunzime fiecare dintre aceste „niveluri", „*The Children Are* Still *Watching Us*, *Caché/ Hidden* in the Folds of Time", *Studies in French Cinema*, vol. 7, nr. 2, 2007, pp. 131-141.

între fraţi, îşi minţise părinţii pentru a-i întoarce împotriva lui Majid. Când planul a eşuat, Georges i-a întins lui Majid o capcană, făcându-l să omoare cocoşul familiei. Părinţii lui, convinşi, în cele din urmă, că Majid nu are o influenţă bună asupra lui Georges, l-au lăsat în grija statului.

La fel ca amintirile imperfecte şi trunchiate ale cititorului lui Locke, care caută adevărul cunoaşterii umane în copilărie, amintirile lui Georges îl bântuie şi îl frustrează. Acestea sunt crâmpeie care se revarsă asupra lui din altă parte, din inconştient; crâmpeie care îi amintesc de tentativele sale de a-şi impune voinţa, a căror violenţă se întoarce acum, ca o ameninţare la confortul existenţei sale. În cele din urmă, înregistrările îl conduc pe Georges la apartamentul lui Majid dintr-un arondisment sărac al Parisului, dar Majid neagă că ar avea vreo legătură cu acele înregistrări şi desene ameninţătoare. Când Pierrot dispare o noapte de-acasă, poliţia îi reţine pe Majid şi pe fiul său în baza suspiciunii de răpire. În final, la cea de-a treia vizită a lui Georges, Majid îşi taie beregata în faţa lui – înregistrare care îi este trimisă patronului lui Georges, ca o tentativă, se presupune, de a-i distruge cariera.

Agentivitatea aparent acefală, supranaturală a celui care filmează aceste evenimente rămâne o enigmă, în afară de scena finală – ascunsă în spatele genericului – în care copiii acestora au o întâlnire amicală pe treptele şcolii lui Pierrot şi pleacă împreună. Privirea chinuitoare a camerei de filmat pare a fi, prin urmare, rezultatul unei înţelegeri secrete dintre Pierrot şi fiul nenumit al lui Majid. Perspectiva lor este înregistrată la propriu în amintirea nedreptăţii pe care Georges – şi Franţa, în ansamblu – vrea s-o dea uitării sau s-o alunge în zona amintirilor din copilărie. Refuzul lui Haneke de a rezolva enigma o dată pentru totdeauna plasează spectatorul în mijlocul nedreptăţilor perpetuate de Georges şi de autorităţile franceze. Şi noi, privitorii, suntem persecutaţi de privirea adolescenţilor şi, la fel, ne este frică de ce ar putea ei să ştie.

Concluzie

Latura întunecată a copilăriei, care spulberă idealul inocenţei copilăriei, semnalează limitele identităţii şi memoriei clasei de mijloc. Subiectivitatea şi copilăria burgheze împărtăşesc o origine, dar şi un

destin, în cunoaşterea copiilor şi capacitatea adulţilor de a şi-o apropria şi a o controla. Preţul perspectivei copilului în naraţiunile de critică socială speculează o inocenţă despre care presupunem că se află în strânsă legătură cu incapacitatea copiilor de a înţelege cu adevărat ceea ce văd. Această presupoziţie a lipsei de conştientizare a copiilor le permite adulţilor de a-i folosi ca zăcăminte ale unei cunoaşteri ascunse: o bază culturală de date, sau o memorie inconştientă, folosită de Locke pentru a formula un model de cunoaştere umană, şi de criticii societăţii, ca Dickens, pentru a face o critică socială care recuperează, totodată, perspectiva clasei de mijloc. Poate că cel mai reprimat „adevăr" despre copilărie – pe care îl scot la suprafaţă naraţiuni precum *Maisie* şi *Ascuns* – este măsura în care copiii pot folosi această cunoaştere în propriul interes.

Şi James, şi Haneke se împotrivesc aspectelor potenţiale ale unei copilării construite după dorinţele clasei de mijloc: învestit cu materialul inconştientului, copilul ţine sub control tendinţa de control a burgheziei. În vreme ce „copilul" a fost cultivat ca emblemă a valorilor atât de preţuite de clasa de mijloc, referirile la copilărie semnalează deopotrivă o atenţie critică faţă de predispoziţia la valori ca autosuficienţa sau excesul, mai exact, faţă de modul în care acestea depind de excluderea altor valori: o acceptare a ignoranţei şi a vulnerabilităţii, de exemplu. Ideea inocenţei copilăriei – a copiilor care nu înregistrează ceea ce văd şi nu sunt afectaţi de experienţă – autorizează sisteme de putere care le refuză apoi, de fapt, un loc semnificativ în societate. Anxietatea pe care o provoacă opere precum *Maisie* şi *Ascuns* confirmă această încredere imaginară în copii, dar şi fanteziile cu privire la revolta şi dorinţa lor de a-şi face dreptate. Copiii vor continua să bântuie capitalismul şi individualismul liberal ca cel mai groaznic produs al lor atât timp cât controlul şi agentivitatea nu vor fi redistribuite pentru a-i include.

Bibliografie

Agamben, G, *Potentialities: Collected Essays in Philosophy*, D. Heller-Roazen (trans. & ed.), Stanford University Press, 1999.

Agamben, G., *Infancy and History: On the Destruction of Experience*, L. Heron (trans.), London, Verso, 2007.

Ariès, P, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, R. Baldick (trans.). New York, Random House, 1962.

Becker, G. S. & H. G. Lewis, „On the Interaction between the Quantity and Quality of Children", în *The Journal of Political Economy*, vol. 81, nr. 2, partea a II-a, New Economic Approaches to Fertility, 1973, pp. 279-288.

Cross, G, „Valves of Desire: A Historian's Perspective on Parents, Children, and Marketing", în *Journal of Consumer Research*, vol. 29, 2002, pp. 441-447.

Douthwaite, J. V., *The Wild Girl, Natural Man and the Monster: Dangerous Experiments in the Age of Enlightenment*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2002.

Faulkner, J., „Terror, Trauma, and the Ethics of Innocence", în *Trauma, History, Philosophy*, M. Sharpe, M. Noonan & J. Freddi (eds.), pp. 122-141. Newcastle upon Tyne, Cambridge, Scholars Publishing, 2007.

Faulkner, J., „The Innocence of Victim-hood vs. The «Innocence of Becoming»: Nietzsche, 9/11, and the «Falling Man»", în *Journal of Nietzsche Studies*, vol. 35/36, 2008, pp. 67-85.

Faulkner, J., „Innocence, Evil, and Human Frailty: Potentiality and the Child in the Writings of Giorgio Agamben", în *Angelaki: Journal of the Teoretical Humanities*, vol. 15, nr. 2, 2010, pp. 203-219.

Faulkner, J., *The Importance of Being Innocent: Why We Worry About Children*. Cambridge & Melbourne, Cambridge University Press, 2011.

Foucault, M., *Abnormal: Lectures at the Collège de France 1974 – 1975*, New York: Picador, 2003.

Freud, S., „Fragment of an Analysis of a Case of Hysteria («Dora») (1905 [1901])", în *Case Histories I*, The Penguin Freud Library, vol. 8, A. Richards (ed.), J. Strachey (trans.), , London, Penguin Books, 1990, pp. 31-164.

Freud, S., „On the Sexual Teories of Children (1908)", în *On Sexuality*, The Penguin Freud Library, vol. 7, A. Richards (ed.), J. Strachey (trans.), London, Penguin Books, 1991, pp. 184-204.

Goldhill, S., „On Knowingness", în *Critical Inquiry*, vol. 32, 2006, pp. 708-723.

Hunt, A., *Governing Morals: A Social History of Moral Regulation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

Hunt, L., *The Family Romance of the French Revolution*, Berkeley, University of California Press, 1992.

James, H., *What Maisie Knew*, London, Penguin Books, 2010.

Leibowitz, A., „Home Investments in Children", în *The Journal of Political Economy* vol. 82, partea a II-a, Marriage, Family Human Capital, and Fertility, 1974, pp. 111-131.

Locke, J., *An Essay Concerning Human Understanding*, Adelaide, University of Adelaide, 1992 [*Eseu asupra intelectului omenesc*, trad. de Armand Roşu şi Teodor Voiculescu, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1961].

Marshall, D., *The Figure of Teater: Shaftesbury, Defoe, Adam Smith and George Eliot*, New York, Columbia University Press, 1986.

Mechhia, G., „*The Children Are* Still *Watching Us*, *Caché/Hidden* în the Folds of Time", în *Studies in French Cinema*, vol. 7, nr. 2, 1997, pp. 131-141.

Novak, M. E., *Economics and the Fiction of Daniel Defoe*, Berkeley, California University Press, 1962.

Phillips, M. H., „The «*Partagé* Child» and the Emergence of the Modernist Novel in *What Maisie Knew*", în *The Henry James Review*, vol. 31, 2010, pp. 95-110.

Pollock, L. A., *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*,Cambridge University Press, 1983.

Qvortrup, J., „From Useful to Useful: The Historical Continuity of Children's Constructive Participation", în *The Sociological Studies of Children*, vol. 7, 1995, pp. 49-76.

Rose, N., *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, London, Routledge, 1990.

Rush, E. & A. La Nauze, *Corporate Paedophilia: Sexualisation of Children in Australia*, Discussion Paper nr. 90, Canberra, The Australia Institute, 2006.

Spilka, M., „On the Enrichment of Poor Monkeys by Myth and Dream; or, How Dickens Rousseauisticized and Pre-Freudianized Victorian Views of Childhood", în *Sexuality and Victorian Literature*, D. R. Cox (ed.), Knoxville, University of Tennessee Press, 1984, pp. 161-179.

Veblen, T., *The Theory of the Leisure Class*, Oxford World's Classics, 2007.

Watt, I., *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*, London, Chatto and Windus, 1957.

Wilson, A., „The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès", în *History and Theory*, vol. 18, nr. 2, 1980, pp. 132-153.

Wolff, L., „When I Imagine a Child: The Idea of Childhood and the Philosophy of Memory in the Enlightenment", în *Eighteenth-Century Studies*, vol. 31, nr. 4, The Mind/Body Problem, 1998, pp. 377-401.

Zelizer, V. A, *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. Princeton University Press, 1994.

Žižek, S., *The Plague of Fantasies*, London & New York, Verso, 1997.

JAMES R. KINCAID

Inventarea copilului şi sexualitatea

Traducere de Cristina Stancu

Dăruieşte puţină dragoste unui copil şi vei primi înapoi mult mai mult.
John Ruskin

Copiii sunt cam la fel de dulci ca şerpii coral şi la fel de inocenţi ca buştenii în sezonul de putrezire.
Unchiul meu, Raymond

Noi suntem lumea,
Noi suntem copiii,
Noi suntem aceia
Care vor face totul mai bine.
Michael Jackson şi Lionel Richie

Nu sunt primul care spune că atât copilul, cât şi sexualitatea modernă s-au născut abia acum vreo două sute de ani, dar nu mulţi au observat că, în entuziasmul de a aduce pe piaţă aceste două noi produse, ele au ajuns să se amestece. Unul a fost cumva introdus în celălalt, iar asta nu trebuia să se întâmple. În ciuda protestelor oficiale zgomotoase referitoare la inocenţa copiilor, strămoşii noştri victorieni au reuşit să facă în aşa fel încât conceptul lor de erotic să depindă de copil, la fel cum şi ideea lor de copil era bazată pe noţiunea lor de atracţie sexuală. Încă de atunci trăim, nu chiar aşa de bucuroşi, cu rezultatele confuziei lor prosteşti.

Copilul nou

Cei interesați de inventarea sexualității ultimului secol îl pot consulta pe Michel Foucault; eu mă voi concentra pe fabricarea copilului modern, cealaltă jumătate a problemei noastre. Conform unui grup fascinant şi controversat de istorici constructivişti, condus de Phillipe Ariès, mai nimic din ceea ce seamănă în vreun fel cu „copilul" nostru nu a existat înainte de secolul al XVII-lea, conceptul modern de copil, precum şi această categorie socială şi biologică neînflorind cu adevărat până în secolul al XVIII-lea. Şi înainte de asta, existau, desigur, oameni mici; dar diferența dintre ei şi cei mari nu era marcată foarte clar, şi era, în mare, în rarele ocazii când se lua act de ea, o diferenţă stabilită în termeni economici: un copil a încetat să mai fie copil atunci când a intrat pe piața muncii, deseori destul de devreme, chiar şi la cinci sau şase ani.

Această teză nu a rămas necontestată, dar dacă ne gândim la ea, mai degrabă, ca la o perspectivă modernă iluminată, şi nu ca la o descriere exactă a trecutului, ideea copilului inventat poate fi utilă. Cu alte cuvinte, nu este vorba despre ce *erau* sau nu erau copiii în trecut, ci despre cum vedem acel trecut, despre ce putem găsi în el prin lentilele noastre moderne. Din această perspectivă, putem vedea că copilul modern ia formă, despărțindu-se gradual de adult până când ajunge aproape un străin [*alien*], de necunoscut, şi nu chiar real.

Copilul romantic, creat la sfârşitul secolului al XVIII-lea, a fost injectat cu o mulțime de calități – naturalețe, inocență, divinitate, pur şi simplu – care puteau fi apreciate atunci. Dar pentru scriitori ca Rousseau şi Blake, „copilul" era, de asemenea, şi o puternică armă politică şi filosofică împotriva scepticismului şi raționalismului secular. Copilul lor era un far călăuzitor pentru om, nu un străin; o mustrare pentru corupția noastră, în mod cert, şi superior nouă în multe feluri, dar nu un străin. „Copilul este tatăl Omului", iar noi nu vom putea rupe niciodată această legătură ombilicală, indiferent cât de mult ne-am îndepărta de căminul nostru ceresc.

Acea legătură a fost, totuşi, ruptă spre sfârşitul secolului, în timp ce acest copil nou a evoluat într-o specie diferită. Straniu, misterios, de neînțeles, adevăratul copil modern cu a fost – şi este – atât radios,

cât şi straniu de respingător, obiect al linguşirii şi a unui resentiment nu chiar atât de secret.

Inocenţă binecuvântată

Aşa cum am menţionat în Introducere, acest copil romantic era, în mare, o inversare a virtuţilor iluministe şi, tocmai de aceea era ciudat de vid încă de la început: *ne*corupt, *ne*sofisticat, *ne*iluminat. Copilul era cel fără de multe lucruri, lucruri fără de care îi era mai bine, s-ar presupune, dar, totuşi, în mod ciudat deposedat şi lipsit de conţinut [*eviscerated*], fără prea multă substanţă. În timp ce ne-am predat încet-încet iluziei colective că copilul este o categorie biologică, am reuşit totuşi să păstrăm acea categorie deschisă pentru a o putea interpreta aşa cum avem chef. I-am făcut pe copii, în funcţie de nevoile istoriei şi de toanele noastre, sălbatici şi păcătoşi, dar le-am păstrat în acelaşi timp inocenţa, o calitate de care noi părem să avem mai multă nevoie decât ei.

Inocenţa seamănă mult cu aerul din cauciucuri: nu poţi face prea multe cu ea în afară de a o pierde. Mai mult, nu valorează deloc mare lucru. Inocenţa te face vulnerabil, te face să ai mare nevoie de protecţie, iar acesta este unul dintre motivele pentru care adulţilor le place ca ea să existe în ceilalţi. Totodată, ea seamănă foarte mult cu indecenţa naturală, ceea ce reprezintă un alt motiv. La început, pentru romantici, inocenţa nu era legată doar de Dumnezeu, ci şi de simpatiile active şi de iubirea primară; dar, de-a lungul secolului al XIX-lea, va deveni tot mai mult un fel de nulitate pasivă, un punct pur, legat în mod ciudat de opusul lui, depravarea.

Inocenţa era un concept atât de pur în secolul al XIX-lea încât am putea fi uimiţi de diferenţa dintre copilul adorabil din literatură – mica Alice sau Oliver Twist sau Dick Zdrenţărosul[1] – şi coşarii care mureau de cancer testicular, copiii mutilaţi din fabrici, copiii izgoniţi, lăsaţi să vagabondeze pe străzi şi să îşi vândă corpurile la bucată. Nu ar trebui să fim surprinşi, de fapt, de vreme ce şi noi am ridicat ideea

[1] *Ragged* Dick*; or, Street Life in New York with the Boot Blacks* este un bildungsroman scris de Horatio Alger Jr., publicat în 1868, şi primul volum din seria de şase care va deveni un bestseller. Urmăreşte evoluţia unui copil de la lustruitul pantofilor până la dobândirea respectabilităţii specifice clasei de mijloc în New York-ul secolului al XIX-lea (n. tr.).

de inocenţă până în stratosferă şi nu avem de căutat prea departe pentru a găsi contraste similare între declaraţiile noastre duioase şi realitatea brutală. Poate că felul în care am idealizat „copilul" ne face indiferenţi la majoritatea copiilor, chiar şi la cei ale căror mizerie şi suferinţă ne ajung sub ochi. Sau poate că am saturat atât de mult ideea de inocenţă cu atracţia erotică încât acum idealizăm pentru a evita să ne dăm seama de ce am făcut.

Inocenţa erotică

Conform gândirii tradiţionale despre căsătorie ca uniune a virginilor, acumularea de inocenţă a fost promovată şi protejată de promisiunea risipirii sălbatice – un model economic de tipul *păstrează pentru a risipi*. Nu e de mirare că inocenţa în sine pulsa atracţie sexuală. Poate că acest model cultural este acum slăbit de revoluţia sexuală şi de tiparele mereu în schimbare ale comportamentului sexual, dar nu abandonat. De asemenea, se poate ca revoluţia sexuală să ne fi făcut să ne agăţăm, mai disperaţi ca oricând, de vechile mituri înflăcărate din jurul inocenţei şi, astfel, să legăm ideea de inocenţă de copiii noştri într-un mod şi mai isteric. Confruntaţi cu uşurinţa crescândă la acces şi cu frecvenţa activităţii sexuale printre tineri, dar şi cu eşecul evident al educaţiei tradiţionale, se prea poate, la fel de bine, să fi mutat inocenţa într-un mod decisiv şi mai în urmă, la cei mai tineri, din ce în ce mai tineri. Alături de inocenţă, i-am încărcat cu toată ispita ei sexuală.

Dacă e aşa, am agravat problema care era acolo de la început: erotizarea unui produs care era scos pe piaţă ca lipsit de eros. La început, nu aceea era definiţia copilului; dar, cu timpul, ideea de inocenţă şi ideea de „copil" au devenit dominate de sexualitate – sexualitate negativă, desigur, dar tot sexualitate. Inocenţa a fost construită pentru a însemna puţin mai mult decât virginitate cuplată cu ignoranţă: copilul a fost, drept urmare, ceea ce e inocent: specia incapabilă de a practica şi de a incita la sex. Ironia nu e atât de greu de văzut: definirea doar prin negaţie aduce înaintea noastră, în mod irezistibil, tocmai ceea ce încearcă să interzică. Este siguranţa reţetei alchimice pentru transformarea plumbului în aur: doar adaugă apă şi nu te gândi la cuvântul *rinoceri*.

Freud şi copilul latent

Copilul a fost, astfel, sexualizat din plin cu mult înainte de apariția lui Freud, care, așa cum am spus, doar a uns mecanismele pe care le dezvoltasem pentru a face față inocenței sexualizate, adică a erotizării copilului, pentru ca apoi să negăm că am făcut-o. Descoperisem, de fapt, beneficiile adoptării poziției că un copil sexualizat era un mister pentru noi, şi o monstruozitate, de vreme ce noi, în acord cu propria natură, priveam copilul ca pe ceva sfânt sau măcar prețios, de valoare, în felul în care este prețioasă o vază scumpă sau o mașină nouă – ceva la care să te uiți, nu pe care pui laba.

Faptul că Freud pune accent pe perversitatea polimorfă a copiilor a fost, cu siguranță, un scandal, o respingere categorică a doctrinei asexualității copiilor: „Toate sentimentele pe care un copil miv le are față de părinți şi față de cei care au grijă de el", spune Freud, „devin, într-o tranziție ușoară, dorințele care dau formă impulsiilor sexuale ale copilului". El insistă că copiii mici vor să sărute şi să atingă, să examineze organele genitale, să-i privească pe cei dragi „executându-şi funcțiile excretoare intime"; pe scurt, îşi contopesc sentimentele cu „intențiile sexuale" şi îşi concentrează aceste „tendințe sexuale" pe persoana pe care o iubesc.

Într-un fel, rândurile acestea sunt cu adevărat dezolante, dar Freud ne dă ample recompense: când intră în scenă complexul lui Oedip, enorma putere sexuală a copilului „cedează […] de la începutul perioadei de latență către un val de reprimare. Ceea ce rămâne este o pură şi afectivă legătură emoțională care-i leagă pe aceiaşi oameni, dar care nu mai poate fi descrisă ca «sexuală»".

Acest lucru este pe cât de curios, pe atât de convenabil. Motorul sexual al copilului încă funcționează, dar acum este „inhibat în țintele lui" şi adoptă căi de substituție, exprimându-se ca „pură legătură emoțională afectivă". Ceea ce se schimbă este debuşeul, modul în care apare – sau poate doar modul în care este „descris": chiar dacă sexul este rădăcina, el nu mai trebuie „să fie descris ca «sexual»". Obligația lingvistică este retrasă: putem avea sex fără să îl numim ca atare. Inițial, Freud leagă în mod clar ideea de „copil" de un temei erotic, apoi ne spune să nu ne îngrijorăm, fiindcă el nu va funcționa deloc în acest temei până la pubertate; şi chiar dacă ar

face-o (şi chiar o face), nu avem nevoie să fim conştienţi de asta: dacă copilul are doar sentimente „pur afective şi emoţionale", atunci suntem şi noi *pur* emoţionali afectiv. Legăturile emoţionale afective sunt, desigur, parte a răspunsului nostru pentru copii, dar cum să înţelegem acest accent pus pe puritate? De ce are nevoie Freud de un astfel de absolutism, şi de ce să-i primim cu braţele deschise calificarea purificatoare?

Şi ce facem noi, moştenitorii lui Freud, atunci când copilul latent se manifestă, aşa cum o face zilnic, oricum, dar nu prin latenţă? Răspundem cu uluire iluminată. Experţii revistei *Child* ne sfătuiesc să „facem orice ne este mai confortabil, dar să ţinem cont că trebuie să fie acceptat de societate şi să nu atace sentimentele copilului." Chiar dacă nu ar trebui să prevăd acceptabilitatea socială şi sentimentele copilului meu, oricare ar fi ele, tot nu aş şti ce anume mă face să mă simt „confortabil". *Child* este, însă, pregătit cu detalii. Joaca de-a doctorul „e normală". Bine. Totuşi, continuă ei, „dacă copiii se joacă acest joc în exces, opriţi activitatea într-o manieră calmă şi fără să-i judecaţi. Fiţi vigilenţi mai ales dacă copiii de şcoală generală se joacă cu fraţii lor mai mici." Să opresc? Să fiu vigilent? Ce s-a întâmplat cu „calmul"? Şi dacă copilul tău nu face echipă cu cineva, ci se atinge singur/ă? Din nou, „să îi învăţaţi pe copii că acest comportament este acceptabil […] dar […] dacă copilul vostru o face în exces, spuneţi-i acest lucru pediatrului." Cu alte cuvinte, comportamentul sexual al copilului latent ar trebui tratat cu o serenitate care trece direct la panică, aşa cum normalitatea evoluează către comportamente deviante. Relaxează-te şi apoi anunţă autorităţile. Mersi, Freud.

Dar Freud a abordat totuşi şi o trăsătură a copilului romantic care chiar era latentă: puterea lui. Deşi inocenţa a fost pompată în copil într-un efort de a pompa în afara lui orice altceva, erau încă prezente şi alte concepţii despre copii, mult mai ameninţătoare, care complicau idealul purităţii goale. Printre acestea erau şi noţiunile copilului ca primitiv, ca întrupând o formă naturală dintr-un stadiu mult mai îndepărtat şi mult mai autentic al speciei: copilul ca sălbatic, nobil dar neşlefuit. Legată de acest model într-un mod neliniştitor era ideea de depravare naturală, o sălbăticie întrutotul lipsită de noblețe. Dar hai să ne referim mai întâi la concepţia mai fericită: copilul admirabil al naturii şi al energiei naturale.

Acest copil sălbatic apare de obicei în forma îndulcită a copilului moderat năzdrăvan, deseori intrând în belele, dar niciodată maliţios. În Anglia, eroinele rebele ale lui Charlotte Brontë se încadrează în această mitologie, aşa cum o face şi o gaşcă întreagă de eroi băieţi, de la Tom Brown până la Tom Swift. Varianta americană este cel mai bine cunoscută prin Micuţele doamne ale lui Alcott, Tom Sawyer şi Huck Finn ai lui Twain şi Bad Boy al lui Peck. Variantele moderne sunt multe, de la Little Rascals la Katzenjammer Kids şi Little Iodine, până la aproape sadicul (dar dulcicul) singur acasă, Macaulay Culkin.

Energia din aceste figuri ar părea că lucrează împotriva goliciunii erotice a copilului descrise mai sus, a copilului golit, a cărui inocenţă permitea înscrierea oricărei forme de dorinţă. Dar şi aceste figuri năzdrăvane sunt ciudat de inocente, protejate de ignoranţa şi statusul lor „primitiv" de la suportarea oricărei responsabilităţi reală pentru faptele lor greşite. Chiar şi atunci când sunt pedepsiţi, aşa cum li se întâmplă adeseori, pedeapsa nu merge mai departe de o bătăiţă. Leslie Fiedler avea dreptate atunci când numea aceste figuri, atât băieţi, cât şi fete, buni băieţi răi. Acţiunile lor nu ne fac niciodată să ne îndoim că inimile lor sunt pure: ei sunt, la fel ca afişul de la mijlocul revistei *Playboy*, goi pe dinăuntru şi, drept urmare, idealizaţi, figuri erotice convenţionale.

Dar ei exercită asupra noastră o stranie fascinaţie, aceşti copii sălbatici, o fascinaţie legată de faptul că rezistă îmblânzirii [*taming*] pe care noi încercăm neobosiţi să le-o impunem. De aceea, dacă copilul este neascultător, el sau ea reaminteşte, oricât de vag, de visul sălbăticiei, de visul acelei sexualităţi necontenite care pândeşte, cum spune Freud, în spatele copilului. Copilul neascultător demitizează gluma cu „latenţa", sugerează că energia sexuală nu este niciodată departe de suprafaţa copilului. Tocmai adulţii sunt ceia care incită la lipsa de obedienţă pe care pretind că o detestă, pedepsind ceea ce promovează. Copilul năzdrăvan ne aminteşte, dacă privim în profunzime, de adevăratul copil sălbatic; iar copilul sălbatic face atât de multe lucruri pentru noi: ne aduce în contact cu cele mai răscolitoare şi nostalgice fantezii ale noastre despre ceea ce am fi putut fi, de unde am fi putut veni. Dincolo de aceasta, copilul sălbatic pare să se împotrivească la orice, şi, făcând asta, el permite

totul. Vedem în copilul sălbatic ceva din noi, dar şi ceva care îşi bate joc de noi, ne arată ce am pierdut sau repudiat: tinereţea noastră complet sexualizată.

Ca urmare suntem deranjaţi şi înfuriaţi de copilul sălbatic, o figură a inocenţei energizate care zace în chiar inima dilemei noastre moderne. Fiindcă copilul sălbatic este crucial în discuţia noastră, aş dori să întrerup acest fluviu argumentativ pe care l-am tot alimentat, pentru o discuţie nu atât de scurtă despre cel care este (evident şi fără să o putem ascunde) cel mai faimos produs natural de acest fel.

Copilul sălbatic din Aveyron

Probabil că niciun copil nu a fost iubit cu mai multă înflăcărare şi cu mai puţine rezultate decât Victor, un băiat capturat de vânători, în 1799, în districtul Aveyron din sudul Franţei. Copilul dezbrăcat a fost găsit la marginea unei păduri şi oprit de către trei „bărbaţi sportivi" în timp ce încerca să se cațere într-un copac pentru a scăpa. Dus la o casă din apropiere, se pare că a fost tratat cu destulă bunăvoinţă, dar încerca încontinuu să evadeze de la cei care l-au capturat, o dată chiar reuşind să scape timp de o săptămână. Dar a fost găsit din nou şi, aflându-se despre această curiozitate, au fost date ordine să fie făcut pachet şi trimis la Paris pentru ca turiştii să se poată holba la el cu gura căscată, iar oamenii de ştiinţă să-l cerceteze. Nimeni n-a avut o intenţie rea, dar cel puţin unul a ajuns să condamne „sterila şi inumana curiozitate a oamenilor care l-au rupt de viaţa lui inocentă şi fericită".

Aceasta este, desigur, vocea medicului care a devenit responsabil pentru băiat, care l-a botezat Victor şi l-a inundat şi el cu propria curiozitate. Jean-Marc-Gaspard Itard, un tânăr foarte ambiţios, de 25 de ani la acea vreme, a văzut, evident, în venirea copilului sălbatic, o şansă de a-şi încropi o carieră. Dar nu era doar asta. El era hotărât de la bun început să îl admire pe Victor şi chiar să îl iubească: „să îl tratez cu bunătate şi să am o mare consideraţie pentru gusturile şi înclinaţiile lui".

Victor reprezenta pentru Itard şi pentru noul guvern revoluţionar o şansă importantă de a confirma doctrinele atât de vitale pentru democraţia care proaspăt instituită. Noua Franţă era, până la

urmă, un stat care îşi baza autoritatea pe ideologia libertăţii şi pe abilitatea de a civiliza „naturalul". Libertatea lui Victor părea absolută, un simbol exemplar al omului în stare necoruptă şi barbară – care abia aştepta Raţiunea. Şi era cu atât mai bine cu cât el nu era chiar un „om", ci un „băiat". Noile democraţii progresiste (a noastră la fel de mult ca cea franceză) plasa „copilul" nou în centrul credinţelor lor, aşa cum impozantele familii burgheze sunt organizate şi ele în jurul acestei imagini. Copilul reprezenta lumea nouă: accentul pus pe viitor, încrederea în puterea educaţiei, credinţa ferventă în bunătatea inimii umane instruite.

Băieţelul, care avea în jur de 11 ani, a ajuns în Paris arătând destul de sălbatic; în mod cert, era lipsit de nobleţe. Era, aşa cum spune Itard, „dezgustător de murdar", plin de cicatrice şi răni, şi îngrozit; când nu sărea de colo-colo ca un animal sălbatic, se chircea şi se bălăngănea înainte şi înapoi „aşa cum fac animalele din menajerie", mârâind, horcăind şi încercând să muşte sau să zgârie pe oricine se apropia de el. Şi, cel mai rău, era complet „indiferent la orice", nimic din ceea ce s-ar fi aşteptat să vadă la un inocent care şi-a potolit setea cu înţelepciunea lui Dumnezeu. Nici măcar iubitor nu era, spune Itard: „nu arăta niciun fel de afecţiune pentru cei care îl ajutau". Poate părea straniu că Itard spunea aşa ceva, că se aştepta ca acest băiat hăituit să iasă din cuşcă strălucind de apreciere pentru gardienii săi. Dar de la copiii romantici mereu se aştepta să fie iubitori, chiar de la început. Aici, Itard, omul de ştiinţă şi raţionalistul, ia în râs aşteptările romantice.

Dar în cele din urmă s-a dovedit a fi el însuşi un romantic mascat, luându-l imediat pe copil şi hotărând că, până la urmă, există o creatură raţională şi afectuoasă înăuntrul acestui „animal". Omul de ştiinţă este plin de dispreţ faţă de mulţimile care „îl văd [pe Victor] fără să îl observe [şi] îl judecă fără să îl cunoască", dar şi faţă de cei care vor să îl instituţionalizeze, „de parcă societatea ar avea dreptul de a-i răpi unui copil viaţa liberă şi inocentă pentru a-l trimite să moară de plictiseală într-o instituţie". Observaţi că Itard este foarte preocupat să se distingă de turma celor care nu observă băiatul (adică iubirea lui), de „societatea" insensibilă şi de acea „curiozitate" pur şi simplu „sterilă". Astfel, Victor este cel care îl defineşte pe Itard – nu doar că îl ridică deasupra tuturor, dar îi

spune şi ceea ce este, un om de ştiinţă iubitor. Acest sentiment de te simţi special, de a primi o identitate individuală, este un dar oferit de copilul modern, fie că îi place sau nu copilului: familia sau adultul protector în general îşi asumă rolul de a fi singurul ajutor, singurul care înţelege, singurul care iubeşte. Parţial, din acest motiv copiii se simt, inevitabil, captivi, iar adulţii trădaţi.

Dar, pentru moment, Itard îl are pe Victor doar pentru el, Victor, cu „pielea lui frumoasă şi catifelată", cu vocea lui de mare „dulceaţă" şi „caracterul lui dulce în mod natural". În ciuda testelor blestemate pe care simte nevoia să le facă, Itard găseşte timp să-l iubească pe băiat, să vadă şi să simtă acele momente care scot din Victor „strigăte de încântare": „o rază de soare reflectată în oglinda din camera lui şi care apoi se întoarce pe tavan, un pahar de apă golit picătură cu picătură de la o anumită înălţime pe vârfurile degetelor lui în timp ce se află în cadă". Itard se pierde extaziat în veselia lui Victor. Admiră faptul că lui Victor nu îi place mâncarea fină şi nici băuturile tari, fiind atras de lucrurile naturale şi libere: „În faţa ferestrei, cu privirea aţintită la peisajul de ţară, băutorul nostru stă de parcă, în acest moment de fericire, acest copil al naturii încearcă să unească singurele două lucruri bune care au supravieţuit pierderii libertăţii – băutul apei curate şi priveliştea soarelui şi a peisajului rustic."

Itard nu poate fi mai emoţionat şi, pentru mine, nimic nu este mai emoţionant, decât atunci când trece respectul pentru copilul naturii prin filtrul vâscos al tristeţii. La fel ca în cazul lui Peter Pan sau al lui Alice din Ţara Minunilor, libertatea copilului nu este niciodată la fel de apreciată ca atunci când e pe cale să dispară şi poate fi întemniţată în nostalgie. Că Itard a devenit de acum principalul instrument al amarei „pierderi a libertăţii" băiatului – de ce nu-l lasă să plece, pur şi simplu? – pare că nu-i trece niciodată prin minte; este înzestrat cu orbirea convenabilă în faţa evidentului pe care o au părinţii, profesorii şi noi, toţi plângăcioşii după pierdere.

Itard nu este personajul negativ aici: nu există personaj negativ. De fapt, Itard îl vede pe Victor nu doar ca pe un simbol sentimental, ci şi ca pe un ghimpe în coastă, un companion amuzant şi un plicticos. Victor îl enervează uneori sau îl face de ruşine, ca atunci când îşi urmează instinctele nobil-sălbatice cu vizitatori care au stat

mai mult decât ar fi trebuit: „Le oferă tuturor, fără greşeală, bastonul, mănuşile şi pălăria, îi împinge uşurel spre uşă şi apoi o închide impetuos în spatele lor". Itard este cel mai elocvent atunci când strecoară în reflecţiile sale despre Victor câteva consideraţii întunecate de regret, ruşine şi de mândria de a fi un producător servil de cunoştinţe pentru noul stat.

Deseori, el detestă testele la care îl supune pe Victor, urând accesele de ură care îl copleşesc pe băiat şi, cel mai mult, tristeţea acestuia,

> profunda stare de îmbufnare în care tânărul meu elev cade atunci când, de-a lungul lecţiilor noastre, după ce se luptă din greu, dar în van, cu întreaga lui putere de concentrare, cu o anumită dificultate nouă, el realizează că îi este imposibil să o învingă. Abia cu aceste ocazii, plin de sentimentul lui de impotenţă, atins probabil şi de inutilitatea eforturilor mele, l-am văzut umezind cu lacrimi literele atât de neînţeles pentru el, chiar dacă nu a fost provocat de niciun cuvânt de reproş, de ameninţare sau de pedeapsă.

Sentimentul lui Itard că Victor este profund rănit nu atât de propriul eşec, cât de cel al iubitului său profesor, este remarcabil. Poate că cercetătorul îşi permite aici să se complacă într-o empatie sălbatică sau poate că e vorba doar de egoism – dar s-ar putea să aibă dreptate.

Până şi pedepsele aplicate lui Victor, venite cel mai adesea ca urmare a controlului ştiinţific al experimentelor, şi nu a disciplinei, par foarte dureroase pentru băiat atunci când simte că l-a rănit în vreun fel pe Itard. Desigur, această calitate de a trezi vina le-a dat întotdeauna putere celor care pedepsesc, dar Victor pare răvăşitor, dureros de sensibil. La un moment dat, Itard îl ţine cu capul în jos pe fereastră, obligându-l să privească „prăpastia" de sub el, o pedeapsă oribilă, care îl sperie groaznic pe Victor. Dar această tortură pare aproape benignă în comparaţie cu recile pedepse experimentale alese aleatoriu pentru a descoperi dacă băiatul are câtuşi de puţin sentimentul dreptăţii (bineînţeles că are) şi pentru a determina care este momentul în care îşi dă seama că loviturile de riglă peste degete nu mai sunt distractiv, nu mai sunt un joc, ci expresia unei dezaprobări dureroase:

> Lacrimile îi curgeau de sub bandajul cu care l-am legat la ochi. M-am grăbit să i-l scot, dar […] a insistat în continuare să țină ochii închiși, deși era eliberat de bandaj. Nici nu pot descrie cât de nefericit arăta cu ochii închiși în acest fel și cu lacrimile care îi curgeau totuși din când în când. O! cât de gata eram, cu această ocazie, ca și în multe altele, să renunț la sarcina mea autoimpusă.

Dar Itard, bineînțeles, nu o face, poate fiindcă se simte legat de obligațiile lui (chiar dacă ele sunt „autoimpuse"), dar și pentru că atașamentul lui față de Victor merge mai departe decât va ajunge vreodată datoria:

> Când merg seara acasă, chiar după ce el s-a dus la culcare, prima lui mișcare este aceea de a se ridica ca să-l îmbrățișez, apoi să mă tragă spre el, prinzându-mi mâna, făcându-mă să stau deasupra patului, după care, de obicei, îmi ia mâna, și-o duce la ochi, la frunte, la ceafă, și o ține în aceste locuri foarte mult timp. Alteori se ridică tot un hohot de râs și vine la mine pentru a-mi mângâia genunchii în felul lui foarte atipic, care constă în a-i pipăi, a-i freca ferm în toate direcțiile timp de câteva minute, iar apoi, uneori, în a-și pune buzele pe ei de două sau de trei ori. Oamenii pot spune ce le place, dar eu mărturisesc că mă împrumut [*lend*] fără ceremonie acestui întreg joc copilăresc.

Oamenii pot spune ce le place, dar și Itard va spune ceea ce îi convine, chiar dacă limbajul prin care descrie totul – „mă împrumut fără ceremonie" – devine brusc ciudat și conștient de sine. Putem paria că Itard nu „împrumută" nimic. În aceste momente, el nu vrea nimic înapoi de la copilul drăgăstos.

Ne putem trezi că ne dorim ca această poveste de dragoste să aibă finalul fericit pe care François Truffaut nu s-a putut abține să nu îl adauge filmului său. În fapt, crudul fapt, Itard îl va lăsa în curând baltă pe Victor, într-un viitor care nu va include niciun contact cu Itard. Cel de-al doilea raport oficial al său, scris la 5 ani după primul, recunoaște „rezultate mult sub […] așteptări", dar trebuie să ne întrebăm dacă dezertarea lui a fost grăbită de analfabetismul lui Victor sau de pubertatea lui, mai exact, de adolescența acestuia și, apoi, de anosta maturitate. Victor a încetat să mai fie fascinant; probabil că Itard s-a întrebat cum de a dispărut băiatul magic. Aceasta este uimirea melancolică exprimată de toți cei

care şi-au văzut aşteptările preschimbându-se în ceva foarte plicticos. La o adică, cine îşi doreşte un bărbat de 39 de ani care să bălească pe genunchii lui? Cum s-au dus toate pe apa Sâmbetei? Victor a murit la 40 de ani, singur şi mut, încântat încă de apă şi de soare.

Ca o scurtă, dar nu optimistă, anexă, citez cazul lui Genie, un alt copil sălbatic, de data aceasta dintr-o variantă modernă a pădurii: un pod dintr-o suburbie din Los Angeles unde a fost închisă, fără contact uman, până a fost descoperită, în 1970, la vârsta de 13 ani. La fel ca Victor, Genie a fost o mare senzaţie a vremii. Atrăgea atenţia şi o transforma într-o fascinaţie care devenea iubire – şi care a durat atât timp cât a fost adorabilă. Apoi, nimic. Genie a fost abandonată de oamenii de ştiinţă şi pasată unor asistenţi sociali, iar unul dintre ei o bătea pentru că vomita. Nu mai era adorabilă, nu mai voia să zâmbească sau să deschidă gura de teamă că va fi bătută.

Au existat mulţi copii sălbatici. Linnaeus, în 1735, menţiona zece cazuri între anii 1544-1731, opt fete şi doi băieţi; iar mai târziu au fost descoperiţi mai mulţi copii-lupi. A existat şi un băiat-urs în Lituania. Mă întreb dacă îi era dor de urşi atunci când oamenii au încetat să-l mai găsească adorabil şi l-au lăsat să se descurce pe cont propriu şi să moară singur. Nu cred că urşii i-ar fi făcut asta, nu cred l-ar fi respins pentru că nu mai era drăguţ.

Copilul visului american

Povestea lui Victor – sau versiuni sentimentalizate ale ei – a pătruns în mitologia populară occidentală a secolului al XIX-lea ca un mod de a păstra vie imaginea copilului puterii, aflat cumva în contact cu sursele primare de energie (fără a le exclude pe cele sexuale) pe care adulţii ar dori să le nege şi să le ceară dor pentru ei. Acest copil, deci, apare ca fiind atât valoros, cât şi periculos, familiar, însă foarte straniu. Nu suntem niciodată siguri dacă să îl venerăm sau să îi dăm câteva palme. Punctul-cheie este că acest copil romantic a devenit foarte important pentru modul în care ne structurăm lumea dorinţei. El reapare de-a lungul secolelor al XIX-lea şi XX ca Bomba şi Tarzan, şi ca o mulţime de alţi copii sălbatici. Dar este şi domesticit, într-o varietate de drăcuşori de clasă mijlocie,

conduce o paradă de iubitori de năzbâtii, reciclându-i pe Kim şi Buster Brown.

Şi interpretarea noastră naţională, distinctivă a copilului sălbatic al puterii din romantism este drăguţă: el are nevoie de îmblânzire, dar te poţi debarasa de el după folosire – însă adaugă problema controversată a clasei. Adorabilii copii răi ai Americii sunt, de obicei, săraci şi cer mai mult, cer alocaţii speciale de la admiratorii lor adulţi, dar au şi o dorinţă aparte de a intra în ape tulburi. Acest copil poate fi considerat imaginea atrăgătoare a inocenţei în nevoie, o figură care zbiară după consolarea şi îmbrăţişările noastre; dar poate la fel de bine să ceară bani, dând la schimb ceva critică socială usturătoare. Mă gândesc la Huckleberry Finn, aici, desigur, cel mai dăruit copil satiric al nostru. Dar, în mod normal, acest copil din „zonele de jos" este mai puţin ameninţător: gândiţi-vă la Tom Sawyer şi Topsy, sau la *Pearl* şi *Dead End Kids* sau *Little Rascals* ale lui Hawhorne. Aceşti copii alunecă rapid către adaptarea burgheză, deşi păstrează o oarecare distanţă: ciudăţenia erotică a săracilor, care sunt plini de fantezii sexuale cu puterea şi neputinţa brută.

Şi atunci când sunt cei mai benigni, continuă să plângă după ajutorul nostru cu un fel de mormăit, idee ilustrată cel mai clar, cred, de către băieţii eroi ai lui Horatio Alger. Deşi expresia „o poveste de Horatio Alger" semnifică, adeseori, mitul nostru naţional de independenţă, istorioare ale succesului sălbatic obţinut prin aplicarea virtuţilor hiperprotestante, romanele propriu-zise ating o legendă şi mai puternică: cea despre cum băieţii sunt neajutoraţi şi frumoşi, şi despre cum depind ei nu atât de mult de calităţile lor lăuntrice pentru a atinge succesul, cât de calităţile care-i ajută să atragă un gentleman adult simţitor care, mai mult sau mai puţin, le va oferi succesul pe o tavă (de fapt, unul destul de moderat).

Să luăm, de exemplu, două dintre romanele teribil de populare ale lui Alger, *Ragged Dick* şi *Mark the Match Boy*. Titlurile par a vorbi de la sine, şi majoritatea dintre noi ne putem imagina că le-am citit fără să ne deranjam s-o facem. De fapt, nu e chiar o tortură să le citeşti, şi nu se dovedesc a fi chiar aşa cum ni le-am imaginat. Ragged Dick, cel mai atrăgător dintre cei doi eroi (Mark fiind un fel de plângăcios în linia lui Oliver Twist), este o paradigmă a copilului bun care face lucruri rele, supravieţuitorul care mai păstrează

sentimente de gentileţe, derbedeul dur, dar frumos şi cu inima bună şi: „în mod decisiv frumos", spune Alger; „în ciuda prafului şi a cârpelor de pe el, era ceva la Dick care îl făcea atractiv". Acel „ceva" care îi încântă atât de mult pe Alger şi pe cititorii săi este o frumuseţe care e dincolo de piele, care e legată chiar de defectele lui Dick. Deloc un „băiat model", Dick înjură, îşi bate joc de inocenţi (în special de cleric), îi plac jocurile de noroc, fumează, minte – „Ştiam de mult un tânăr care a aşteptat şase ore pentru a putea să traverseze [Broadway] şi, în cele din urmă, a fost călcat de un omnibuz, lăsând o văduvă şi o familie mare de orfani" – şi are o extravaganţă de rău augur. Pe de altă parte (şi este o parte mare şi largă), Dick este bun cu băieţii mai tineri, niciodată „răutăcios", mereu „sincer şi direct", de-a dreptul „nobil", „bărbătesc şi independent". De fapt, el nu are nevoie să fie atât de independent, ba chiar deloc, fiindcă toţi ceilalţi (dar mai ales Alger) se grăbesc să îl ajute.

Alger empatizează atât de mult cu Dick şi cu ceilalţi eroi ai săi, încât adeseori uită să îi mai supună asprei morale protestante – sau oricărei alte morale –, ceea ce ar putea explica de ce cărţile lui sunt atât de populare. Ici şi colo (dar foarte rar), el inserează mici predici despre fumat sau despre mersul la teatru, şi uneori îşi mai aminteşte să-şi trimită băieţii la şcoala de duminică; dar nu prea are la suflet astfel de lucruri.

Poveştile lui sunt surprinzător de naturaliste, pline de detalii ale vieţii copiilor străzii şi de compasiune pentru chinul lor. Se poate ca Alger să fi fost suspectat de o pederastie care să-i umbrească viaţa, dar e clar că ţinea la aceşti băieţi şi că înţelegea lumea feroce în care se zbăteau. Ne tot bate la cap cu ştiinţa lui despre recesiunea economică ce îi striveşte pe lustragii, pe copiii vânzători de ziare, pe băieţii şi fetiţele care vând chibrituri. Au trăit o viaţă grea care a fost îngreunată şi mai mult de absenţa oricărui tip de protecţie; dacă se îmbolnăveau sau deveneau incapabili să concureze pe piaţă, mureau. Mai mult, pentru a scăpa de oroarea unui viitor fără plasă de siguranţă, aceşti copii aveau nevoie să obţină o „poziţie", ceea ce, în New York, însemna vânzător în magazin (o slujbă cu viitor şi, mai vital, cu protecţie). Dar exista şi o şmecherie. Salariile de început pentru vânzători erau mici, chiar mai mici decât făceau copiii pe

străzi, aşa că, în general, ei trebuiau să facă ceva economii pentru a putea supravieţui în lunile sau chiar în anii de până li se făceau măriri de salariu, ca să nu mai vorbim despre hainele bune de care aveau nevoie pentru a obţine un astfel de post. Pentru a reuşi să scape, aceşti copii cu vârste între cinci şi optsprezece ani aveau nevoie să fie aproape inuman de frugali şi să îşi refuze aproape totul, chiar şi cele mai ieftine plăceri, care le-ar fi putut face viețile măcar parțial suportabile. De aceea, extravaganţa iniţială a lui Dick, chiar şi generozitatea lui care venea din inimă, e atât de periculoasă. În lumea lui Alger, nu salvezi pentru a face dreptate, ci pentru a scăpa de pe străzi; şi singurul mod de a o face este să strecori un deget pe treapta de jos a scării birocratice mercantile. Avertismentele lui Alger despre lucruri ca teatrul şi fumatul nu sunt un îndemn la pietate; nu sunt lucruri rele, ci scumpe. Predicile lui oferă ponturi despre supraviețuire, nu despre izbăvire.

Alger a fost atât de mişcat de condiţia acestor copii, atât de grăbit să-i ajute, încât, chiar şi în romanele lui, de-abia aştepta să le dea o mână de ajutor. Cu atât mai rău pentru romanele lui, ne-am putea gândi, fiindcă suspansul pe care reuşeşte să îl insufle nu durează niciodată mai mult de vreo două pagini. Alger are o limită atât de joasă a lucrurilor rele care li se pot întâmpla eroilor săi încât îşi ia băieţii din faţa belelelor la fel de repede pe cât i-a aruncat înaintea lor, deschizând pentru ei braţele vreunui bătrân domn blajin gata să inunde faţa jegoasă a vreunui puşti cu mulţumire şi bunuri. Dacă aceşti băieți ajută o persoană de la țară să treacă strada, turistul este cu siguranţă un maniac al gratitudinii. Pune-i să se plimbe cu feribotul, şi copilul vreunui tip bogat (care nu ştie să înoate) va cădea cu siguranţă peste punte – iar restul îl ştiţi deja.

Cei favorizaţi de soartă şi de Alger primesc ceea ce primesc (ceea ce, întâmplător, nu e niciodată faimă sau avere, ci doar siguranţa şi confortul *lower middle class*) fiindcă sunt frumuşei şi norocoşi. Pesemne că Alger simţea că inculca o etică protestantă, dar pare să fi exploatat, în schimb, un basm pedofil, o naraţiune cu rădăcini la fel de adânci ca cele ale puritanismului american. Nu munca grea aduce succesul, ci a fi drăguţ, drăguţ în prezenţa adulţilor susceptibili.

Acest copil al lui Alger/american, adânc erotizat deja, se desparte de purul şi pasivul copil al raiului imaginat de Wordsworth, de

romantici şi de oamenii care fac felicitări. Copilul lui Alger este mult mai aproape de copilul sălbatic al naturii. Eroii lui au acea integritate primară, o putere independentă şi cel puţin o complexitate rudimentară: o capacitate de a interpreta societatea în proprii termeni, de a minţi şi a vorbi ironic, de a lua decizii independente, de a ne spune să-i lăsăm în plata lor. Au nevoie de ajutorul nostru, dar stau pe propriile picioare şi nu acceptă chiar orice sprijin. Sunt mofturoşi. Păstrează distanţa, refuză să fie absorbiţi în sentimentalisme sau în noi. Când Alger vrea să creeze un final perfect confortabil, aşa cum face pentru Mark the Match Boy, îl uneşte cu un bărbat „al cărui obiectiv măreţ în viaţă este să-i studieze fericirea". Însă, deşi ar putea trăi fericiţi până la adânci bătrâneţi, nu e vorba despre o căsnicie, adultul fiind ţinut la distanţă, mereu având grijă de, „studiind", fericirea copilului, mulţumindu-se cu, ceea ce este, haide să recunoaştem, voyeurism.

Să ne amintim că aceste romane, în timp ce participă la formarea realităţii culturale, sunt totodată şi rodul fanteziei, proiecţii adulte într-un câmp erotic pe care îl şi încadrează. Acestea sunt fantezii puternice care ne spun ce este un copil, ce suntem, şi ce legături sunt posibile între noi. În ceea ce priveşte fanteziile, totuşi, ele pot părea destul de fragile, asigurând satisfacţii la fel de mici pe cât de incerte. Copilul iubit este salvat, răsfăţat, mereu singurul obiect în ochiul adultului; iar adultul primeşte în schimb multe oportunităţi de a face poze şi aproape niciun mersi pe lângă. Ca rezultat, în timp ce fantezia aceasta se dezvolta şi avea loc, eroticul pe care ea îl oferea se împletea cu resentimentul, un resentiment care putea oferi propriile recompense, dar care recunoştea atât complexitatea copilului, cât şi propria noastră atitudine ambivalentă referitor la acest aspect.

Copilul independent

Considerarea „copilului" ca fiind complex şi independent, ca *specie*, l-a transformat totodată într-o fiinţă distantă şi erotică, ceea ce i-a accentuat atractivitatea, dar cu un cost: costul distanţării, unul dintre motivele pentru care ne şi simţim atât de lacrimogeni referitor la „copil", chiar şi atunci când urlăm la copiii din jurul nostru. Copilul pe care l-am moştenit de la victorieni este atât înăuntrul

nostru, cât şi departe de noi, un depozit de nostalgie şi de speranţă pentru viitor, slab şi puternic, seducător şi revoltător.

O ciudăţenie a acestui „copil" este faptul că a încetat să mai aibă puterea de a *ne* defini. Nu doar pedofilii sunt definiţi în relaţie cu copiii; majoritatea suntem. Asta devine cel mai clar (şi cel mai dureros) atunci când examinăm construirea „părintelui" din secolul al XIX-lea, o entitate dependentă de şi subordonată „copilului" preexistent (deşi, chiar şi acesta este de fabricaţie recentă). Acest „părinte", o idee comică şi instabilă, a avut ca ţintă încă de atunci, şi în ultima vreme cu disperare, să-şi aroge ceea ce, în mod manifest, nu deţine: puterea suverană.

Apar anumite organizaţii, Of the People fiind doar un exemplu, care declară că părinţii există ca oameni, şi nu doar în minţile copiilor lor. Of the People „are ca scop să asigure părinţilor ceva mai mulţi muşchi" prin introducerea în constituţiile de stat a unei declaraţii date uitării: „Dreptul părinţilor de a stabili modul de creştere şi de educaţie a copiilor lor nu poate fi încălcat", de parcă, la un moment dat, într-un „a fost odată" mitic, au avut o asemenea putere care le-a fost furată de politicienii liberali.

Cu toate acestea, nu ne oprim din a ne preface că noi suntem realitatea primară, nu copilul. Un bărbat cumpără picturile criminalului în serie John Wayne Gacy şi le distruge pentru a afirma puterea părinţilor: „Vom arde toate tablourile şi vom încerca să îi facem pe părinţi să fie vigilenţi, să aibă grijă de copii pentru ca asta să nu se mai întâmple niciodată"; „trebuie să avem grijă de oamenii mici – ca să nu mai existe un alt Gacy". Nu mi-e foarte clar la ce ar trebui să aibă grijă părinţii – la reîncarnarea lui Gacy sau la cea a vreuneia dintre victimele lui – , la fel cum nu înţeleg nici cum acest holocaust al tablourilor ne-ar putea da abilitatea de a controla viitorul. Desigur, poate că vorbesc cu amărăciune din propria impotenţă, blestemat, aşa cum sunt, cu copii care nu au luat în seamă niciodată un lucru pe care l-am spus sau pe care l-am ars. Simt mai multă simpatie pentru tatăl lui Jeffrey Dahmer, a cărui agonizantă carte, *A fathers story* [*Povestea unui tată*], ne arată că ficţiunea „părintelui" se dizolvă în faţa ochilor noştri. Dar *asta* nu vrem să vedem.

În general, nici nu trebuie să o vedem; cultura noastră face tot ce îi stă în puteri pentru a sprijini mitul parental. Suntem încurajaţi de

ziare şi de articolele din reviste care ne spun că părinţii există, ba chiar sunt şi importanţi.

Anthony Wolf a scris o carte în care ne asigură de „puterea pe care părinţii o au asupra copiilor datorită iubirii şi ataşamentului automat pe care copiii le au faţă de aceştia", şi tot el ne admonestează fiindcă „nu ne apreciem mereu puterea". Asta obişnuia să fie numită psihologie inversă: să îi spui unui ratat că nu a înţeles cât de invincibil a fost. Era o strategie meschină atunci, aşa cum e şi acum. Penelope Leach, Ph.D., ne spune în „*Child*" „Cum să îţi faci copilul să vrea să fie bun", un truc simplu, dar elegant prin care părintele cu adevărat eficient, la fel ca Oz, e capabil folosească ceea ce se numeşte „disciplină pozitivă", o sintagmă frumoasă şi poate un lucru mai frumos; eu n-aş fi sigur. Adulţii sunt dispuşi chiar să îndeplinească sarcini dintre cele mai obositoare pentru a crede în „părinte": „dacă pui prea multă presiune pe un copil, te-ai putea alege cu un copil ascultător, dar deprimat; dacă nu pui suficientă presiune, te-ai putea alege cu unul indisciplinat." E o dubă obligaţie, atât de greu de îndeplinit încât ai crede că vom zice la dracu cu totul. Faptul că nu o facem arată cât de mult avem nevoie de „părinte".

Dacă vom crede în continuare că părinţii există independent de copil, nu vom face altceva decât să ne încărcăm cu puterile, responsabilităţile şi drepturile lor acestora. Nu putem înţelege că aceste puteri, responsabilităţi şi drepturi sunt sexualizate pe ascuns, însă, ici şi colo, acest fapt iese la suprafaţă ca viermele din măr. În Kentucky, spre exemplu, acolo unde părinţii şi copiii au o lungă tradiţie de relaţii complexe, un bărbat în vârstă de 22 de ani s-a căsătorit cu o fată de 13, la o lună după ce a lăsat-o însărcinată. A fost condamnat de viol, în Kentucky se presupune că cei sub 16 ani nu îşi pot da consimţământul pentru sex, decât dacă sunt căsătoriţi. Noul soţ al fetei a protestat că nu are niciun sens (şi că e neconstituţional) ca acelaşi act să se transforme dintr-unul criminal într-unul binecuvântat datorită unei ceremonii. Judecătorul, iritat, a răspuns că este posibil să nu aibă sens, dar este cu siguranţă constituţional, de vreme ce nu ceremonia religioasă se află în discuţie, ci drepturile părinţilor de a dispune de corpurile copiilor lor, copiii sub 16 ani având nevoie de acordul părinţilor înainte de experienţa căsătoriei sau a sexului.

Copilul lăuntric

Produsul secundar şi relaţional, „părintele", stă mărturie pentru complexitatea problemei şi dificultăţii de a oferi răspunsurilor simple la ea. Copilul pe care l-am moştenit în acest secol este o construcţie foarte complicată care cere un răspuns diferit de la caz la caz şi, în general, contradictoriu.

În ultima vreme, totuşi, părem, cu toată panica noastră, că am regresat, că ne-am amăgit până la a gândi că ne putem întoarce la un copil rudimentar, la un copil a cărui simplitate e absolută. Suntem atraşi de acest copil romantic printr-o nostalgie evazionistă şi un erotic atât de privat, de închis, şi printr-o fantezie atât de încărcată încât l-am face până şi pe Horatio Alger să pară imaginea sănătăţii. În prezent suntem ocupaţi cu re-crearea „copilului cu fruntea pură şi senină" a lui Lewis Carol, copilul lăuntric vindecător. Acest copil reîncheagă zerurile noastre culturale, inocenţa şi puritatea, şi le transformă într-o gustare rapidă modernă pe care s-o putem ingera şi folosi apoi ca hrană, scuză şi explicaţie de sine. Acesta este copilul a cărui identitate o furăm doar pentru a o „găsi" şi folosi apoi pentru a crea momentele zilnice fericite pe care le meritäm dintotdeauna.

Idealizarea copilului prepuberal şi plasarea sa în adultul trist nu este doar un simplu combustibil pentru terapeuţi şi scriitorii de bestselleruri despre dezvoltarea personală; ea poate fi întâlnită peste tot în cultura noastră, poate cel mai clar în filme precum *Stand by me* [tradus la noi *Prietenie*], adaptarea din 1986 a poveştii erotice care-ţi face pielea de găină, scrisă de Stephen King, „The Body". Cheia de boltă a filmului este sentimentul lăsat de ideea că „nimic din ceea ce ţi de întâmplă după ce treci de 12 ani nu contează prea mult", ceea ce are sens doar dacă nu ţi se întâmplă nimic vital după ai mai mult de 12 ani, fiindcă nici nu ai. La fel cum spune la sfârşit copilul-interior adult narator (Richard Dreyfuss), „Nu am avut niciodată, mai târziu, vreun prieten precum cei pe care i-am avut la doisprezece ani. Dumnezeule, oare are cineva?" Această idee a copilului care locuieşte înlăuntrul nostru pare a sta la baza diafilmelor [*reversal films*]: *Big* (1988), *Vice-Versa* (1988), *Like Father Like Son* (1988), a timpuriului (vizionar) *Freaky Friday* (1976) şi a unor variante precum *Jack* (1996), în care copilul lăuntric apare, de obicei, pentru a pretinde răzbunare.

Dar, în mod normal, avem copilul acesta sub control; problema cu el este că e pierdut, la fel ca acei copii de pe cutiile de lapte. Trebuie să-l găsim pe acel copil interior şi să ne îngrijim de nevoile lui. Această fantezie este aici de ceva vreme, popularizată în terapie destul de devreme, încă din 1963, prin *Your Inner Child of the Past* [*Copilul interior al trecutului tău*] a lui Hugh Missildine, dar primind o enorm avânt prin *Homecoming* al lui John Bradshaw, din 1990. Potrivit modelului de succes al lui Bradshaw, fiecare dintre noi are un „copil-minune" pozitiv şi un copil rănit negativ. Primul este „vulnerabil, copilăros, spontan şi creativ"; celălalt este „egoist, pueril şi se opune dezvoltării emoţionale şi intelectuale". Şmecheria este aceea de a-l vindeca pe al doilea pentru a-l elibera pe primul, copilul rănit cauzându-ne probleme neformulate. Acum, primul copil, „copilul-minune", nu este puternic prin nimic altceva decât prin faptul că sta locului atâţia ani, fără să se maturizeze niciodată, aşteptând răbdător să intrăm în legătură cu el. Acesta este copilul perfect bun, copilul care rămâne loial, nu ca cel rănit, neascultător, care are mare nevoie de o mamă de bătaie („vindecare") şi de o dragoste severă.

Pentru a ocoli copilul rău şi a contacta copilul-minune, scriem scrisori, prima dată ca un adult blajin care doreşte să adopte un copil (nu orice copil, desigur, ci propriul eu-copil), iar apoi, ca acel copil interior care răspunde şi scrie înapoi cu o mână nedominantă, eliberând minunea. Apoi regresăm, îl găsim, îi suntem părinţi, îl alinăm, îl mângâiem şi începem să ne vindecăm. Îl ascultăm pe acel copil, ajungem să îl cunoaştem, să înţelegem că e nesigur, că are „nevoie disperată de iubire" şi îi place să primească cadouri: „Un mod bun de a te identifica şi de a avea grijă de copilul tău interior este de a cumpăra un animal de pluş sau o păpuşă pentru el."

Genul acesta de lucruri a devenit o chestiune fundamentală pentru industria vindecării şi pentru întreaga cultură a molestării copilului. Ellen Bass şi Laura Davis prezintă „intrarea în contact cu copilul tău interior" ca o parte vitală a programului lor în paisprezece părţi: „Contactul cu copilul lăuntric te poate ajuta să simţi compasiune pentru tine, mai multă furie faţă de agresorul tău şi mai multă intimitate cu ceilalţi." Şi *Victims No Longer: Men Recovering from Incest and Other Sexual Child Abuse* [*Nu mai suntem victime: bărbaţi recuperându-se după incest şi alte abuzuri sexuale asupra copilului*] a lui Mike Lew apasă

chicotind un buton, „Nu e niciodată prea târziu pentru a avea o copilărie fericită", cosmetizând aprobator: „Din moment ce nu poți schimba trecutul, îți poți făuri o nouă viziune asupra lui, care să-ți permită să ai o viață de adult mai fericită."

Putem „făuri" o grămadă de lucruri bune, fără îndoială, şi cu siguranță ne putem rearanja trecutul în aşa fel încât să obținem din el ceea ce credem că vrem. Totuşi, această manipulare a copilului lăuntric şi a moştenirii noastre generale nu este lipsită de pericole, mai ales dacă insistăm să ne imaginăm că ne putem juca cu aceste metafore atât de literal şi că ne putem transforma cele mai sălbatice şi mai egoiste fantezii în realitate concretă. Cum rămâne cu copiii din afara noastră? Ce facem cu ei în timp cumpărăm ursuleți de pluş şi lăsăm scrisori de amor pentru copilul din plexul nostru solar?

De obicei trăim în şi prin copiii noştri, iar apoi ne urâm pentru că facem asta – sau, mai exact, proiectăm ura asupra altora. Părinții copiilor care joacă în Liga Juniorilor sunt dispreţuiți de ceilalți părinți, şi mai ales de acei prinți care au copii în Liga Juniorilor; la fel se întâmplă şi cu mamele de copii actori, cu tații de fotbalişti, cu părinții lacomi ai lui Macaulay Culkin sau cu mama şi tatăl micuței Jessica Dubrow, fetiţa-pilot în vârstă de şapte ani ucisă într-o încercare ratată de a traversa țara, în aprilie 1996. „Mama deranjată la cap i-a spălat creierul micuței pilot", urla *National Enquirer*, pe când *Time*, mai aşezat, întreba pe copertă „Cine a ucis-o pe Jessica?" Cine dintre noi nu-l adoră pe acel copil interior şi nu îi face, uneori, toate poftele, şi nu îi dă ceea ce el nu a avut niciodată – însă acum, prin el, va reuşi să aibă?

Care este acel lucru pe care îl iubim, de fapt, şi ce încercăm să recuperăm? Iubirea copilului, afirmă Freud, este „fără limite", el cere totul, ceea ce este deja, ca idee, destul de atractiv; dar tot Freud ne aminteşte că dorința copilului este infinită, nu are țintă precisă şi, ca urmare, este condamnă la frustrare. În încercarea de a recupera copilul, căutăm inepuizabilul, extaticul şi refuzăm să acceptăm limite; dar, în mod ironic, acel copil de la care aşteptăm să ne iubească nu are niciun fel de interes pentru „noi" şi vrea aceeaşi oceanică iubire fără sfârşit. Ne întoarcem la fanteziile erotice imposibile, sexualizându-ne cu ardoare copiii şi condamnându-i la a simți întreaga putere a dezamăgirilor noastre copilăreşti.

JACQUELINE S. ROSE

Cazul *Peter Pan*. Imposibilitatea literaturii pentru copii

Traducere de Sînziana Cotoară

Peter Pan aduce în faţa noastră copilul – copilul etern. Ne vorbeşte despre copil, fără a i se adresa însă. De fapt, atât de rar i s-a adresat de-a lungul istoriei sale, încât nu putem să nu ne întrebăm dacă nu cumva există vreo legătură între acest ideal al copilului şi neajunsurile, sau ascunzişurile, însuşi conceptului de literatură pentru copii. Literatura pentru copii porneşte de la premisa că există acolo un copil căruia i se poate adresa şi că nu e nimic complicat în asta, o generalizare naivă care trece sub tăcere numeroase probleme. Voi discuta în continuare despre iluzia care stă la baza conceptului de literatură pentru copii, pornind de la cazul *Peter Pan*.

În cultura noastră, *Peter Pan* este o ilustrare vie a absurdităţii propriilor pretenţii: că reprezintă copilul, că se adresează şi le este dedicată copiilor, un public pe care îl consideră accesibil, care există acolo pentru carte, tot aşa cum cartea (se spune mai departe) există acolo pentru el. De unde sau cum a apărut această pretenţie este una dintre problemele despre care voi vorbi în continuare, concentrând însă discuţia în jurul cazului *Peter Pan*, textul care a ridicat cele mai mari pretenţii de acest fel, arătând totodată că sunt o mare minciună. *Peter Pan* nu a fost niciodată, cu atât mai puţin în acest sens facil, o carte pentru copii, ceea ce ne face să ne întrebăm, mai departe, dacă există cu adevărat asemenea cărţi.

Literatura pentru copii este imposibilă, dar nu în sensul că nu poate fi scrisă (asta ar fi o prostie), ci în sensul că se bazează pe o imposibilitate despre care foarte rar îndrăzneşte să vorbească.

Aceasta este relaţia imposibilă dintre adult şi copil. Literatura pentru copii este, fără îndoială, despre această relaţie, dar are totodată o caracteristică neobişnuită: aceea de a fi despre ceva despre care nu vorbeşte aproape niciodată. Literatura pentru copii creează o lume în care adultul este pe primul plan (autorul, creatorul, emiţătorul), iar copilul, pe al doilea (cititorul, produsul, receptorul), fără ca vreunul dintre ei să păşească dincolo de acest prag. Dacă am spune că copilul este în carte – cărţile pentru copii sunt, la urma urmei, foarte adesea *despre* copii – ar însemna să cădem într-o capcană, să confundăm intenţia adultului de a ajunge la copil prin intermediul copilului pe care îl construieşte. Dacă literatura pentru copii construieşte o imagine a copilului din interiorul cărţii, asta nu se-ntâmplă decât pentru a lua în posesie copilul din afara ei, pe acela la care nu poate ajunge atât de uşor.

Într-un anume sens, nu mai există nicio literatură care să se bazeze atât de făţiş pe o diferenţă recunoscută, o ruptură aproape, între autor şi receptor. Operele pentru copii privesc copilul ca pe un outsider, un neştiutor în materie de literatură, după care îşi propun, cu nerușinare, să îl atragă *înăuntru*.

Nimic din toate astea nu apare propriu-zis în cărţi, ceea ce reuşeşte să suprime toate întrebările despre cine i se adresează cui şi de ce. Acest lucru se vede cel mai bine în industria tot mai prolifică a criticii literaturii pentru copii, dar mai mult sub forma unei dezavuări: cea mai bună carte pentru copii este cea care este şi pentru adulţi şi pentru copii sau cea moralizatoare (ceea ce este cam acelaşi lucru); cea mai bună carte este cea care îi face copilului cel mai mult bine, adică cea care nu îşi asumă niciun risc ca cititorul să o înţeleagă greşit şi care ştie cu siguranţă ce impact va avea asupra lui.

Trebuie spus de la bun început că nu îmi propun să vorbesc aici despre faptul că ar trebui să definim mai exact ce anume îi face bine copilului, că am putea, dacă am pune altfel problema, să descoperim ceea ce îşi doreşte el cu adevărat. Discuţia nu va avea în vedere ce anume îşi doreşte copilul, ci ce îşi doreşte adultul, ce urmăreşte el atunci când transformă copilul în obiect al propriului discurs. Literatura pentru copii ademeneşte copilul să pătrundă în lumea ei, îl împresoară, îl convinge şi îl prinde în mrejele sale. De câte ori nu s-a spus, în ultima vreme, că partea cea mai bună la literatura pentru

copii este faptul că autorul nu se poate îndoi nicio clipă de dorinţa copilului de a pătrunde în lumea cărţii şi de a *trăi* povestea?[1]

Asta ar însemna să descriem, deliberat, literatura pentru copii ca pe un fel de acostare, vânătoare sau chiar seducţie. *Peter Pan* este cu siguranţă toate acestea. În ultima vreme am devenit conştienţi de asta măcar în parte, cazul lui J. M. Barrie fiind disecat şi discutat ca o poveste a unui bărbat şi a cinci băieţi pe care acesta i-a acostat, i-a răpit şi i-a posedat.[2] În cele din urmă, Barrie i-a adoptat pe fraţii Llewellyn Davies, pe care şi-a şi bazat povestea din *Peter Pan*, formulând pretenţii asupra lor, pe care şi le-a şi îndeplinit simbolic când i-a folosit ca sursă de inspiraţie. Însă în cazul personajelor din *Peter Pan* acest lucru a ieşit mult mai târziu la iveală decât în cazul lui Alice, de pildă, ale cărei aventuri în lumea subterană au fost asociate de timpuriu cu fantezia autorului de a seduce o fetiţă. Charles Lutwidge Dodgson (alias Lewis Carroll) a scris acest text clasic pentru copii cu gândul de a construi povestea în jurul unei eroine pe care să o ţină aproape prin actul povestirii. Un act sexual pe care acum îl putem recunoaşte cu uşurinţă, în ciuda (sau datorită) inocenţei şi vârstei fragede a subiectului său. Dar, se spune, Dodgson era „schizofrenic", fiind şi matematician, şi autor pentru copii (de parcă matematica şi discursul verbal ar fi, cumva, incompatibile), iar cel mai rău lucru pe care l-ar fi făcut ar fi fost să fotografieze fetiţe (de parcă imaginea vizuală nu ar fi cel mai mare fetiş). *Alice* a rămas în istoria literaturii ca un clasic pentru copii, dar întrebarea ce anume înseamnă acest „pentru" – care ridică cele mai multe probleme – rămâne încă nerostită.

În cazul *Peter Pan*, problema este şi mai delicată. În spatele poveştii se află atracţia unui bărbat faţă de un băieţel (sau mai mulţi), o fantezie sau o dramă despre care a început să se discute abia în ultima vreme. Astfel, tocmai acum, când am început să ne obişnuim cu prezenţa sexualităţii în literatura pentru copii (despre care am crezut, în mod eronat, că a fost reprimată de victorieni[3]), ni se cere s-o acceptăm într-o formă care violează nu numai inocenţa copilăriei şi a literaturii pentru copii, ci chiar ceea ce considerăm o sexualitate

[1] Townsend, 1971, p. 13.
[2] Dunbar, 1970; Birkin, 1978.
[3] Marcus, 1966.

normală în sine. Dorinţa unui bărbat faţă de fetiţe nu poate fi considerată niciodată prea tulburătoare – este, la urma urmei, dorinţa în care fetiţele trebuie să se recunoască în cele din urmă. Iar acest aspect a fost considerat oricum un amănunt nesemnificativ pentru statutul lui *Alice* de clasic pentru copii. Dar relaţia din „bărbaţi şi băieţei" este o cu totul altă poveste, un atac la adresa propriei noastre concepţii despre ce înseamnă sexualitatea normală. Literatura pentru copii, voi arăta, nu poate fi discutată fără a ridica această problemă, chiar dacă acest lucru nu se întâmplă aproape niciodată.

Să presupunem aşadar că Peter Pan este un băieţel care nu va creşte niciodată, dar nu pentru că nu ar vrea, ci pentru că altcineva ar prefera să n-o facă. Să presupunem aşadar că în *Peter Pan* miza este dorinţa adultului faţă de copil. Când spun „dorinţă" nu mă refer la un act căutat sau care ar trebui să aibă loc. Nu este relevant aşadar să insistăm că nu s-a întâmplat nimic niciodată sau că Barrie era nevinovat şi nu avea niciun interes sexual (ceea ce se spune adeseori). Mă refer mai mult la o formă de investiţie a adultului în copil şi la pretenţia acestuia asupra copilului care decurge din această investiţie, o pretenţie care leagă copilul de mâini şi de picioare, ţinându-l pe loc. O întoarcere la copil sau o gravitare în jurul copilului – miza aici nu este atât ceva care ar putea fi pus în practică, ci mai mult ceva care nu poate fi rostit.

Actul sexual care stă la baza lui *Peter Pan* nu este nici act, nici fantezie în sensul în care acestea sunt înţelese în mod obişnuit sau plasate, eronat, în opoziţie. Este un act în care copilul este folosit (şi abuzat) pentru a reprezenta întreaga problemă despre ce este – sau poate fi – sexualitatea şi pentru a ţine cât mai la distanţă această problemă. Aşa cum vom vedea, asta transpare constant de-a lungul istoriei lui *Peter Pan*, fiind parte din ţesătura operei. Însă acest fapt este fie necunoscut, fie transferat asupra lui Barrie însuşi şi apoi negat (Barrie ca inocentul inocenţilor).

A spune despre *Peter Pan* că este o fantezie nu ne scapă aşadar de problema sexuală. Ci dimpotrivă, o face mai acută. În perioada în care Barrie scria *Peter Pan*, Freud făcea cea mai mare (şi mai puţin cunoscută) descoperire a lui: că sexualitatea se manifestă cel mai mult la nivelul imaginaţiei şi că nu putem cunoaşte niciodată cu

adevărat şi nu ne putem asuma propria identitate sexuală. Pentru fiecare dintre noi, sexualitatea persistă la nivelul inconştientului pentru că este o problemă niciodată rezolvată în întregime, o poveste care nu se încheie niciodată. Freud este cunoscut pentru a fi subminat conceptul de inocenţă a copilăriei, dar adevărata sa provocare se pierde cu uşurinţă dacă vedem în copil un fel de versiune în miniatură a ceea ce devine sexualitatea noastră, în cele din urmă. Copilul este o fiinţă sexuală, dar sexualitatea lui (bisexuală, polimorfă, perversă) ne ameninţă din temelii propria sexualitate. Atunci când spunem că copilul este inocent nu îi reprimăm aşadar sexualitatea, ci refuzăm orice posibilitate de a ne pune la îndoială propria sexualitate.

Prin urmare, problema nu este a lui J. M. Barrie, ci a noastră. A noastră până într-acolo încât avem, fără îndoială, partea noastră de vină pentru statutul pe care l-a dobândit *Peter Pan*, de cel mai mare fetiş al copilăriei. Barrie nu a făcut decât să scrie *Peter Pan*, ba chiar şi acest lucru poate fi pus la îndoială. Dar noi suntem cei care au recunoscut *Peter Pan* („recunoscut" în ambele sensuri) şi care i-au acordat acest statut. *Peter Pan* a fost numit aproape fără niciun fel de rezerve un clasic pentru copii în cea mai mare parte a secolului XX. Prezenţa sa în cultura noastră este atât de puternică, încât de cele mai multe ori nici nu băgăm de seamă. O luăm ca atare, ca pe ceva care ni se adresează nouă şi copiilor, fără să mai fie nevoie să ne întrebăm ce relaţie există între noi şi aceştia. Ca despre toate textele clasice pentru copii, se consideră că *Peter Pan* i se adresează fiecăruia dintre noi – adult şi copil (ceea ce aruncă în aer toate convingerile pe care le avem despre ce este literatura pentru copii). Copilul şi adultul sunt unul în acel punct de identitate pură pe care cele mai bune cărţi pentru copii reuşesc, într-un fel, să îl surprindă. De nenumărate ori de-a lungul istoriei sale, *Peter Pan* a fost considerat însăşi emblema acelei purităţi şi identităţi. Dar asta nu ar fi fost posibil (şi oportun), aş spune eu, dacă *Peter Pan* nu ar fi demascat atât de violent minciuna care stă la baza acestei idei.

Nu am, astfel, nici cea mai mică intenţie să-l analizez pe Barrie, să încerc să fac o psihobiografie şi să-i pun autorului un diagnostic care l-ar elibera pe *Peter Pan* de condiţia lui de mit. *Peter Pan* este un mit, dar statutul lui de mit se bazează chiar pe dificultatea despre

care majoritatea comentatorilor nici nu vor să vorbească sau despre care vorbesc tocmai pentru a pune un diagnostic şi a-l demonta. *Peter Pan* este un text clasic în centrul căruia se află, fără îndoială, problema relaţiei dintre adult şi copil.

La început, *Peter Pan* nu li se adresa copiilor. Prima dată a apărut într-un roman pentru adulţi al lui Barrie, *The Little White Bird* (Barrie, 1902), ca o poveste pe care naratorul i-o spune unui băieţel pe care voia să-l răpească. Pentru a deveni un text pentru copii, povestea a fost extrasă din roman şi dramatizată, fiind considerată apoi o poveste de sine stătătoare. *Peter Pan* este, astfel, rodul unui veritabil act de cenzură. Cartea pe care acesta o lasă în urmă este una dintre cele mai explicite descrieri a ceea ce înseamnă să scrii literatură pentru copii. *The Little White Bird* este o poveste despre dificultatea acestui demers – dificultatea relaţiei dintre adult şi copil – şi o punere sub semnul întrebării a sexualităţii fiecăruia dintre aceştia. Care este sexualitatea naratorului? De unde provine copilul? Ce *se petrece* între cei doi? Acestea sunt întrebări la care cartea nu răspunde niciodată, dar care constituie baza povestirii lui *Peter Pan*. Restul istoriei lui Peter Pan poate fi, astfel, interpretat ca o încercare necontenită de a şterge cu buretele urmele anomaliei din care provine. *The Little White Bird* reprezintă o aşa-zisă origine, dar numai în sensul că originea nu dispare niciodată, din moment ce *persistă* cu necesitate. *The Little White Bird* arată ceea ce nu poate – sau nu ar trebui – fi lăsat să pătrundă în literatura pentru copii, însă problemele pentru care stă atât de limpede mărturie nu dispar, ci rămân acolo, subminând astfel, în cele din urmă, orice perspectivă simplistă asupra literaturii pentru copii în sine.

Astfel, acest prim act de cenzură a avut drept urmare faptul că *Peter Pan* nu a fost scris niciodată şi, în mod paradoxal, nu a contenit să fie scris vreodată. Barrie nu ar fi reuşit niciodată de unul singur. El nu a scris piesa decât abia douăzeci şi patru de ani mai târziu după ce a fost pusă în scenă. Publicarea nu a avut nicio legătură cu copiii, de vreme ce era singurul text pentru copii dintr-o antologie de teatru (aceasta a fost principala ediţie, deşi în acelaşi an piesa a fost publicată şi de sine stătătoare). Povestea din *The Little White Bird* a fost publicată separat, în cele din urmă, dar nu poate fi descrisă ca o carte pentru copii. Ea a apărut pe piaţa colecţionarilor [*fine art*

collector's], într-un moment în care o nouă piaţă a cărţilor pentru copii era în plină dezvoltare, o piaţă pe care a ocolit-o cu desăvârşire şi din care nu a făcut parte niciodată. Barrie a refuzat în nenumărate rânduri să scrie o variantă narativă a piesei, iar atunci când a făcut-o, a fost un fiasco, aproape de neînţeles, iar mai târziu a trebuit să fie complet rescrisă conform criteriilor noilor politici educaţionale privind limba de la începutul secolului (Barrie, 1915). În tot acest timp, Barrie a autorizat diverşi scriitori să scrie *Peter Pan*, ceea ce înseamnă că statutul său de clasic pentru copii li se datorează acestora în aceeaşi măsură în care i se datorează lui Barrie însuşi. Poate că Barrie este sursa piesei de teatru, dar această dispersare continuă a lui *Peter Pan* pune sub semnul întrebării orice idee clară de origine sau sursă. Însă, dincolo de toate, acest lucru ar trebui să ne previnã în legătură cu ideea că originea lucrurilor este esenţială, de vreme ce, în cazul lui Peter Pan, ceea ce a urmat este cel puţin la fel de important ca ceea ce a fost înainte.

Ceea ce a urmat a fost o mistificare totală a tuturor acestor forme de dificultate şi confuzie. Barrie *este Peter Pan*, în ciuda faptului că nu el l-a scris. *Peter Pan* este o carte clasică pentru copii, deşi ei nu puteau s-o citească – fie pentru că era prea scumpă, fie pentru că era, practic, aproape imposibil de citit. Nu s-a recunoscut niciodată că ar putea exista o problemă de scriere, de adresare şi de limbaj de-a lungul întregii istorii a lui *Peter Pan*. Popularitatea lui *Peter Pan* – faptul că este pretutindeni şi nicăieri în acelaşi timp – a fost luată drept un semn al valorii sale culturale. Propria sa natură eterică consfinţeşte copilăria şi inocenţa veşnice ale copilului pe care îl portretizează şi pentru care este cel mai cunoscut.

Repudierea sexualităţii este, aşadar, o repudiere politică. O repudiere a diferenţelor materiale care sunt ascunse în spatele categoriei *tuturor* copiilor cărora *Peter Pan* trebuie să se adreseze. Acest „toţi" spune multe despre o altă serie de probleme care au fost ignorate: nu doar de ce ne adresăm copilului şi care este interesul nostru în acest demers, dar şi cărui copil ne adresăm? Pentru că, aşa cum demonstrează *Peter Pan*, dacă ne adresăm unui grup de copii există riscul să nu ne adresăm altuia. Aşa că este mai probabil ca însăşi ideea de a ne adresa *tuturor* copiilor să urmărească desfiinţarea unor diferenţe culturale, diferenţe al căror subiect nu sunt, inevitabil, numai copiii, ci şi noi înşine.

Nu există nicio piaţă a cărţilor pentru copii care să nu fie influenţată de aceste diferenţe – de clasă, cultură şi grad de alfabetizare –, care subminează universalitatea conceptului de copil. Şi nu există niciun limbaj pentru copii care să poată fi descris independent de diferenţele înscrise în instituţia şcolară, instituţia care a dat naştere, mai mult sau mai puţin, copilăriei moderne.[4] Modul în care este vorbită limba – atât de copil, cât şi în adresarea către acesta – este subiectul unor stricturi care trebuie localizate în acea instituţie în care limba se predă sistematic. Ciocnirea dintre statuturile de mit cultural şi carte pentru copii ale lui *Peter Pan* se vede cel mai bine în momentul confruntării cu politicile educaţionale de stat.

Când a fost scris *Peter Pan*, politicile educaţionale pentru limbă au fost direcţionate spre o separare riguroasă ale formelor de limbaj care urmau să fie predate în diverse sectoare ale şcolilor de stat. Un concept cu totul nou, de limbă „sintetică", a apărut în şcolile primare publice. Era o limbă bazată pe stimulii primiţi din lumea vizibilă, în opoziţie cu limba clasică şi literară, care era predată simultan în gimnaziu. Această separare încă influenţează modul în care folosim limba astăzi, dar rareori se discută despre asta în legătură cu scriitura pentru copii. În ultima vreme, a început să se vorbească despre diferenţele de clasă din cărţile pentru copii. Însă numai în ceea ce priveşte valorile, care au fost identificate şi apoi evitate în cărţile pentru copii care au urmat. Este şi cazul lui *Peter Pan*, care poate fi judecat în acest fel. Dar atunci când a fost rescris pentru a putea fi acceptat în şcolile de stat, observăm că diferenţa de clasă se manifestă la un nivel mult mai profund – acela al componentelor de bază ale limbii pe care copilul este lăsat, în realitate, să o vorbească.

Aceasta este o problemă legată de modul în care înţelegem literatura ca întreg – faptul că limba are o istorie instituţională care determină modul în care este folosită şi înţeleasă atât oral, cât şi în scris. Însă aceasta este o istorie pe care cea mai mare parte a criticii literare, preocupată de creativitate şi modurile individuale de expresie, face tot posibilul să o ignore. Cu toate astea, în cazul literaturii pentru copii, problema este mai acută, întrucât copilul este legat chiar de instituţia care produce limba. Faptul că nu se discută

[4] Ariès, 1962.

despre importanţa politicilor educaţionale care vizează limba în cazul textelor pentru copii este aşadar cea mai izbitoare formă de eludare.

Aspectele materiale şi sexuale ale lui *Peter Pan* au fost complet trecute cu vederea de-a lungul istoriei sale. Ele sunt însă acolo şi pot fi demascate. Ceea ce ni s-a spus în schimb este că *Peter Pan* este un elogiu adus copilului, ceea ce nu numai că arată refuzul de a recunoaşte problemele şi contradicţiile conceptului de copilărie, ci presupune şi că *ne folosim* de imaginea copilului pentru a nega exact aceleaşi probleme în relaţie cu noi înşine.

Peter Pan apare la sfârşitul unei lungi istorii, o istorie care începe odată cu apariţia literaturii pentru copii. Literatura pentru copii a devenit un bun de larg consum pentru prima dată în Anglia, în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, într-un moment în care concepţiile despre copii erau influenţate, în mare parte, de scrierile filosofice ale lui Locke şi Rousseau. Acesta este un lucru bine-cunoscut, însă influenţa pe care o are asupra ideilor noastre despre literatura pentru copii nu a fost complet recunoscută. Se presupune că literatura pentru copii a depăşit acest moment, când, în realitate, ea s-a întors mereu la el, reluându-l şi perpetuând concepţia sa fundamentală despre copil. Literatura pentru copii nu s-a desprins niciodată complet de filosofia care consideră copilul doar un simplu punct de origine în relaţie cu limbajul, sexualitatea şi statul.

La început, autorii de literatură pentru copii au preluat de la Locke ideea unei educaţii bazate pe accesul direct şi uşor la obiectele din lumea reală, educaţie care nu ia în seamă problemele de cunoaştere a limbii.[5] De la Rousseau, aceştia au preluat ideea că sexualitatea este cea care sabotează complet folosirea corectă a limbii şi buna cunoaştere a lumii. Una dintre cele mai vechi scrieri extinse pentru copii, *The History of Sandford and Merton* de Thomas Day[6], se baza explicit pe *Émile* al lui Rousseau[7], împărtăşind convingerea lui Rousseau că atât sexualitatea, cât şi inechitatea socială erau realităţi care puteau fi subminate prin intermediul copilului, care nu cunoaşte contradicţiile care ne ştirbesc interacţiunea cu lumea.

[5] Newberry, 1944, 1756; Watts, 1741.
[6] Day, 1783 – 1789.
[7] Rousseau, 1762, 1763.

Dincolo de toate, atât pentru Locke, cât şi pentru Rousseau, copilul poate fi văzut, observat şi cunoscut exact în acelaşi fel în care poate fi cunoscută lumea cu ajutorul raţiunii.

Literatura pentru copii ia naştere, astfel, din ideea că şi copilul, şi lumea pot fi cunoscuți într-un mod direct şi nemediat, idee care plasează inocenţa copilului şi stadiul primordial al limbajului şi/sau al culturii într-o strânsă relaţie de dependenţă. Această concepţie a influenţat până astăzi literatura pentru copii şi modul în care o înţelegem. O putem vedea, sub diferite forme, în tipuri de scriitură aparent atât de diverse, cum ar fi basmul şi povestea de aventuri pentru băieţi. Andrew Lang şi-a publicat basmele în secolul al XIX-lea ca o mărturie veritabilă a copilăriei noastre culturale[8] la care se credea că copilul are privilegiul de a avea acces (idee al cărei caracter mitic a fost subliniat demult de Tolkien[9]). Iar povestea de aventuri, care a devenit foarte populară în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, odată cu autori ca Marryat, Kingston, Henty şi Stevenson, a făcut întotdeauna parte dintr-un proiect de explorare şi colonizare care pornea de la premisa că a descoperi şi a vedea lumea înseamnă acelaşi lucru cu a o controla. Ambele tipuri de scriitură apar în *Peter Pan*, care sintetizează întreaga istorie a literaturii pentru copii. Aceste idei apar, de asemenea, în cărțile lui Alan Garner, pe care mulți îl consideră unul dintre cei mai inovatori autori de literatură pentru copii de astăzi. Însă ceea ce vreau să subliniez în ambele cazuri este o idee pe care o au în comun, cea a unui univers primordial sau pierdut la care copilul are acces. Copilul este, ca să zic aşa, un fel de pionier care ne repune în legătură cu acest univers şi care ni-l redă cu o dezinvoltură sau o candoare care asigură faptul că nu vom mai pierde niciodată contactul cu el.

Nu mă refer aici, firește, la propria experienţă de lectură a copilului, pe care o consider mai mult sau mai puțin imposibil de evaluat, în ciuda tuturor încercărilor care s-au făcut în acest sens. Ceea ce îmi propun să arăt este modul în care aceste tipuri diferite de scriitură, asociate atât de mult timp cu copilăria, au fost considerate *pentru* copii. Din nou, conceptul freudian de inconştient poate fi privit ca o punere la îndoială a acestei asocieri, întrucât nu doar că

[8] Lang, 1899.
[9] Tolkien 1938, 1947.

ne subminează ideea de sexualitate, ci pune totodată sub semnul întrebării ideea de stăpânire [*mastery*] care se află în spatele concepției că lumea este ceva la care avem, pur și simplu, acces sau că limbajul este ceva ce putem controla. Și, totuși, în cazul tuturor aparentelor schimbări ale modului în care se discută despre scriitura pentru copii și despre copilărie, ceea ce revine întotdeauna la nivelul analizei, într-un fel sau altul, este această idee de stăpânire, care presupune, indirect, cultivarea gândirii raționale a copilului, a controlului său asupra sexualității sau al limbajului (sau amândurora).

Astfel, de pildă, chiar și atunci când în basm este identificată o sexualitate tulburătoare[10], aceasta ține de unitatea poveștii și se transcende pe drumul spre realitate, fiind rezolvată în numele unei identități psihologice și sexuale, care ne asigură, în final, că avem stăpânire nu numai asupra lumii, ci și asupra noastră înșine. Și, deși apare într-un context foarte diferit al literaturii pentru copii, o pretenție similară poată fi văzută în apelul recent la coerența cărților realiste pentru copii pe fundalul dezintegrării speciei romanului pentru adulți, care poate face autori ca John Rowe Townsend să spună cu nonșalanță: „Am vrut să mă adresez copilului pentru că văd în el ultimul refugiu din calea unei literaturi care a luat-o razna și este gata să se sinucidă."[11]

Peter Pan a fost scris în vremea lui Freud, iar statutul care i s-a acordat pare a sta mărturie, mai mult decât orice, pentru incapacitatea noastră de a recunoaște fractura pe care acesta a produs-o în concepția noastră despre copilărie. Nu numai în sensul a ce anume ar trebui să fie copilăria, dar, mult mai important, ca o contestare, în termenii propriei noastre relații cu limbajul și sexualitatea, a fundamentelor încercării noastre de a construi o imagine a copilului.

Ceea ce vedem mereu atunci când discutăm despre literatura pentru copii este modul în care poate fi folosit copilul pentru a potoli spaima, amenințarea la adresa presupoziției noastre că limbajul poate fi organizat și făcut să aibă sens și că sexualitatea, deși nu poate fi înlăturată, va lua, în cele din urmă, formele în care preferăm să ne recunoaștem și să ne acceptăm unii pe alții. Copilăria servește totodată ca expresie a unei referințe sociale universale care

[10] Bettelheim, 1976.
[11] Isaac Bashevis Singer, citat în Townsend, 1971, p. 12.

ascunde toate discriminările şi problemele istorice la care copiii trebuie să facă faţă, la fel ca noi înşine.

În spatele categoriei „literatură pentru copii" nu se află niciun alt copil în afară de cel pe care această categorie însăşi îl defineşte, copilul despre care are nevoie să creadă că este acolo pentru a-i servi propriile interese. Aceste interese sunt adeseori perverse şi, de cele mai multe ori, necinstite, nu voit, ci din necesitate, având în vedere că actul de a ne adresa copilului trebuie să ia în seamă toate aceste dificultăţi, despre care, însă, literatura pentru copii nu îndrăzneşte să ne vorbească niciodată. *Peter Pan* este uneori luat în râs astăzi pentru inocenţa excesivă şi siropoasă despre care vorbeşte. Însă, în realitate, este una dintre cele mai fragmentate şi problematice opere din întreaga literatură pentru copii. *Peter Pan* este un text neobişnuit şi, totuşi, deloc neobişnuit, în sensul că recapitulează o întreagă istorie a literaturii pentru copii, al cărei sfârşit nu a venit încă…

Bibliografie

Ariès, P., *Centuries of Childhood* [*L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 1960], trad. de Robert Baldick, London, Jonathan Cape, 1962.

Barrie, J. M., *The Little White Bird*, London, Hodder and Stoughton, 1902.

Barrie, J. M., *Peter Pan and Wendy*, London, Henry Frowde, Hodder and Stoughton, 1915.

Bettelheim, B., *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, London, Thames and Hudson, 1976.

Birkin, A., *The Lost Boys*, BBC Two Play of the Week, 11, 18, 15 octombrie, 1978.

Day, T., *The History of Standford and Merton*, London, Stockdale, 1783 – 1789.

Dunbar, J., *J. M. Barrie, the Man behind the Image*, London, Collins, 1970.

Lang, A., *The Blue Fairy Book*, London, Longmans and Green, 1899.

Marcus, S., *The Other Victorians: A Study of Sexuality and Pornography in Mid-Nineteenth-Century England*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1966.

Newberry, J. A., *A Little Lottery Book for Children,* London, Newberry, 1756.

Newberry, J. A., *A Little Pretty Pocket Book* (1944), ediţie facsimil de M. F. Thwaite, London, Oxford University Press, 1966.

Rousseau, J. J., *Émile*, La Haye, Neaulme, 1762.

Tolkien, J. R. R. (1938), „On Fairy-Stories", în *Essays Presented to Charles Williams*, London, Oxford University Press, 1947.

Townsend, J. R., *A Sense of Story: Essays on Contemporary Writers for Children*, London, Longman, 1971.

Watts, I., *The Improvement of the Mind*, London, Buckland and Longman, 1741.

ERICA BURMAN

Copilul, femeia şi cyborgul. (Im)posibilităţile psihologiei feministe a dezvoltării

Traducere de Lia Boangiu şi Florin Buzdugan

Capitolul de faţă explorează intersecţiile dintre interpretările feministe ale teoriei poststructuraliste şi practicile psihologice prin intermediul unor reflecţii asupra poziţiilor mele ca profesoară feministă de psihologia dezvoltării şi a acestui teritoriu mult disputat între femei şi copii, dar şi între femei (precum şi între femei şi bărbaţi). În timp ce cercetarea teoretică a analizat consecinţele legăturii atât a feminismului (acum, a feminism*elor*), cât şi a psihologiei cu destabilizările epistemologice ale perspectivelor poststructuraliste, vreau acum să situez angajamentul meu faţă de aceste idei din perspectiva propriei mele istorii de lucru. Voi face asta arătând că atât un punct de vedere feminist, cât şi dedicarea faţă de o multiplicitate şi o diversitate în stil postmodern pot fi exercitate (poate chiar energizate) prin juxtapunerea lor cu psihologia (dezvoltării). Deşi ideile feministe şi poststructuraliste oferă puncte de vedere critice utile din care pot fi expuse angajamentele şi practicile opresive ale psihologiei, în acest capitol voi încerca să indic o parte dintre motivele pentru care influenţa lor asupra psihologiei dezvoltării este atât de slabă. Mai exact, voi argumenta că această „rezistenţă" face din psihologia dezvoltării nu doar o arenă-cheie pentru activitatea feministă deconstructivistă, dar şi cum, ca un simptom, permite în acelaşi timp diagnosticarea unui larg complex al investiţiilor contemporane culturale şi intelectuale pe care le exprimă.

Voi vorbi în acest capitol despre problematica specifică psihologiei dezvoltării cu ajutorul câtorva poveşti. Unele dintre acestea sunt „ale mele", în sensul că se folosesc de genul narativ autobiografic – ba chiar aş pretinde că sunt „adevărate", în sensul că fac parte din ţesătura naraţiunii istorice a experienţei mele. Celelalte poveşti sunt mai generale, împărtăşite poate ca naraţiuni culturale, sau chiar ca mituri. Prin urmare, deşi poveştile mele îmbină „experienţa" cu „analiza", eu le spun cu convingerea că, datorită semnificaţiilor culturale antrenate de concepţiile asupra copilăriei, ele sunt mai mult decât „ale mele"; că au o rezonanţă generală pentru politica psihologiei, pentru politica practicii feministe şi pentru înţelegerea aşa-zisului postmodern. Mai departe, făcând acest lucru, ar trebui să clarific faptul că materialul autobiografic prezentat aici este în aceeaşi măsură construit ca şi argumentarea (aparent) „mai teoretică". Faptul că asemenea opoziţii (dintre teorie şi experienţă) se prăbuşesc ele însele sub greutatea criticilor postmoderne este evidenţiat de această carte şi de altele. Prin urmare, chiar şi faptul de a scrie „eu", aşa cum m-am pronunţat aici, poate fi privit ca o ficţiune, una utilă, care este trăită ca fiind „adevărată".

Voi lăsa celelalte preocupări teoretice să se devoaleze odată cu desfăşurarea capitolului. Ceea ce urmează este elaborarea a şapte dileme-cheie ori (uneori) opoziţii care structurează relaţia dintre feminism(e), poststructuralism(e) şi psihologia dezvoltării.

Dar de ce această atenţie acordată psihologiei dezvoltării? Folosirea acestor categorii sub-disciplinare implică o acceptare sigură a structurii existente a psihologiei? În primul rând, vreau să „joc" sublinierea importanţei luării în serios a psihologiei dezvoltării ca obiect al criticii şi intervenţiei feministe, ca ramură a psihologiei cu efecte materiale asupra vieţilor femeilor. În al doilea rând, vreau să mă distanţez de interpretările dominante ale discursului, ale ideilor deconstructiviste şi poststructuraliste considerate relevante numai pentru anumite ramuri specifice ale psihologiei, cele care sunt recunoscute ca axându-se pe gen şi pe social – în particular, „psihologia femeii" sau „psihologia feministă" şi „psihologia socială". În al treilea rând, vreau să propun ideea că psihologia dezvoltării este un pilon-cheie al gândirii pozitiviste şi moderne în psihologie, fapt care o face o arenă importantă pentru critica [*critique*] feministă şi poststructuralistă – dar, cumva, nu şi pentru practică.

Psihologia dezvoltării şi modernitatea

În continuare, voi propune câteva critici generale ale psihologiei dezvoltării cu scopul de a demonstra că aceasta este unul dintre ultimele bastioane ale modernismului în psihologie. Prezentarea mea va avea loc în termeni generali deoarece blamarea unor indivizi singulari ca responsabili pentru o întreagă problematică ar fi ofensatoare (dar vezi Burman, 1994a, pentru mai multe analize). Teoria dezvoltării [*Developmentalism*], convingerea că explicarea sau o mai bună înţelegere rezidă în situarea fenomenului în interiorul speciei sale, precum şi în istoria individuală, este una dintre mărcile gândirii europene de secol al XIX-lea (Morss, 1990, 1995). În prezent, suntem mai mult decât familiarizaţi cu limitele unor astfel de modele, cu părtinirile care au structurat aceste modele aparent naturale şi neutre [*value-free*]. Copilul, „primitivul", femeia şi bolnavii mintal au fost consideraţi versiuni imature ale minţii adulte, masculine şi raţionale, expresii ale opoziţiei binare dintre om şi animal, european şi non-european, masculin şi feminin (vezi Haraway, 1989). Popularitatea noţiunii evolutive că individul repetă pe parcursul vieţii „sale" [*„its"*] evoluţia speciei („ontogenia recapitulează filogenia") a fost una dintre primele cauze pentru ceea ce am recunoaşte acum ca fiind psihologia dezvoltării (deşi ar putea fi văzută, în acelaşi timp, ca momentul fondator al teoriei personalităţii şi al „diferenţelor individuale" – fiindcă diviziunile sub-disciplinare curente contrazic sursele comune (Rose, 1985)).

Toate marile preocupări ale modernităţii erau, prin urmare, investite şi performate în cadrul studierii copilului. În special, credinţa în progres – că indivizii şi societăţile se dezvoltă către forme de organizare „mai bune", mai adaptive şi mai benefice – este o conexiune conceptuală vitală care leagă psihologia dezvoltării de temele coloniale şi imperialiste ale modelelor (la fel de curente) de dezvoltare economică. La fel de importante şi legate de temele sale imperialiste sunt şi angajamentele faţă de ştiinţă, adevăr şi raţiune, faţă de imparţialitatea obiectivă a tehnologiilor de cercetare şi evaluare şi faţă de modalităţile în care acestea plasează, atât de profund, pozitivismul şi empirismul în interiorul psihologiei dezvoltării. Dacă copilul reprezintă unitatea de bază de studiu, materia primă pentru

activitatea dezvoltării sociale, fizice şi politice, atunci mijloacele prin care „acesta" [*„it"*] este studiat sunt reprezentate ca fiind în egală măsură libere de influenţe socio-politice.

Două chestiuni apar în urma acestor legături dintre feminism şi poststructuralism. În primul rând, deşi postmodernismul şi deconstructivismul au redefinit profund agenda dezbaterilor sociale, psihologice şi metodologice, în psihologia dezvoltării, teoria şi metoda au rămas relativ neschimbate de schimbările şi turnurile de paradigme din alte ramuri ale psihologiei. Ca profesor şi cercetător în psihologia dezvoltării, m-am obişnuit să aud de la studenţi, de la comentatorii de la conferinţe şi de la recenzenţii diferitelor reviste că preocupările mele au legătură cu domeniul filosofiei sau al politicii, nu cu psihologia dezvoltării. În al doilea rând, criticile la adresa presupoziţiilor psihologiei dezvoltării (vezi Kessen, 1979; Morss, 1995) au rămas în general rupte de criticile similare la adresa economiei (Cowen şi Shenton, 1996; Crush, 1995; Mehta, 1995) şi psihanalizei (Mitchell, 1988). Psihologia dezvoltării pare să-şi menţină integritatea conceptuală şi politică în ciuda discreditării generale a ideilor despre dezvoltare din teoria şi practica socială. De ce s-a întâmplat asta? În ce feluri este similar sau diferit acest proces de cele din alte discipline sau sub-discipline ale psihologiei? Şi care sunt consecinţele acestei rezistenţe/anduranţe pentru proiectul intervenţiei feministe?

S-ar părea că trebuie să căutăm mai adânc. E ceva cu această putere retorică a „copilului", a copiilor, care face aparent incontestabile pretenţiile şi promisiunile psihologiei dezvoltării. Până şi cel mai convins relativist ezită să nege că „noi" (copiii, adulţii, toată lumea?) avem nevoi de bază (dar vezi Burman, 1996a; Woodhead, 1990, 1996), că copiii diferă de adulţi într-un sens crucial care se referă la „dezvoltare", şi care nu este doar o simplă atribuire socială, şi că aceia care studiază sau se pronunţă despre ori asupra copiilor nu ar spune ceva şi despre ameţitoarele mistere ale naturii şi ale vieţii. Vârsta, urmele lăsate de timp pe corpuri, pare să existe în afara culturii, undeva în interiorul biologiei.. La fel ca genul, „rasa", clasa şi sexualitatea, vârsta joacă un rol-cheie în organizarea relaţiilor sociale şi, tot ca în cazul acestora, tratamentul diferit este de obicei justificat prin apelul la „natură". Dar, în timp ce începem să înţelegem, din ce în ce mai clar, că presupoziţiile despre gen, „rasă", clasă şi sexualitate sunt, de fapt, construcţii sociale, contingente

istoric şi cultural, vârsta, şi cu precădere „copilul", par imune la această analiză contextuală.

O modalitate de a ne elibera de puterea copilului ca model exemplar este să ne amintim că, la fel ca teoretizarea dezvoltării, şi acesta are o istorie. Carolyn Steedman (1995) atrage atenţia că puterea copilului nu provine doar din poziţia lui centrală în naraţiunile moderne ale măiestriei şi îmbunătăţirii; de asemenea, el personifică, pentru imaginarul occidental modern, sentimentul de pierdere – a vieţii interioare pentru totdeauna separată de exterior, a imposibilităţii recuperării trecutului, a efemerităţii vieţii şi inevitabilităţii morţii –, căreia aceste naraţiuni i-au dat în mod simultan naştere, ca necesare corolare ale ei. Dacă copilul este urma supradeterminată a tuturor acestor complexe ale condiţiei *moderne*, ce relevanţă mai are el pentru cercetarea feministă şi postmodernistă?

Prima dilemă: femeile sau copiii primii?

Dacă ne gândim că psihologia dezvoltării este un teren excelent pentru practica psihologică antifeministă, înţelegem, într-un fel, continuitatea temelor sale. Psihologii feminişti se îndreaptă în alte direcţii – către psihologia feministă sau studiile despre femei, spre exemplu – pentru a-şi dezvolta şi formula teoriile. Astfel, psihologia dezvoltării centrată pe copil rămâne apanajul individualismului liberal occidental şi, totodată (ca în cazul individualismului liberal), reînscrie rolurile de subordonare ale femeii în sfera privată (Pateman, 1989). Odată cu apariţia democraţiei liberale, potenţialul pentru autoritarism al statului a fost limitat de măsurile luate pentru asigurarea vieţii private a căminului, mai puţin în cazurile în care familia eşua (vezi Middleton, 1971). Asta însemna că prototipicul „om rezonabil", ca subiect al legii raţionale, era, bineînţeles, masculin, iar femeia câştiga prea puţină protecţie din asemenea clasificare. Stabilirea anumitor excepţii cu privire la limitele intimităţii însemna că statul îşi putea face intrarea în cămin, într-un mod excepţional de vizibil, prin observarea [*gaze*] presupus benignă a copilului. Statele moderne industrializate sunt caracterizate de o panoplie de observatori profesionişti, de salvatori, dezvoltatori şi educatori de copii, cu varietăţi multinaţionale care apar pentru a răspândi veştile cele bune la nivel mondial. Din moment ce, în modelul optimist al

modernităţii, copiii sunt „viitorul nostru" (cetăţeni şi muncitori), e important ca statul să se asigure că sunt pregătiţi corespunzător pentru asemenea poziţii.

Prin urmare, nu e nicio surpriză faptul că feminiştii au reacţionat cu oarece suspiciune şi ostilitate faţă de intervenţiile orientate spre copii, apelând la considerente foucaultiene pentru a caracteriza astfel de practici ca reglementare, evaluare şi control. Acestea nu numai că dau naştere abuzării femeilor de către profesioniştii îngrijirii copilului (O'Hagan & Dillenberger, 1995), dar, totodată, aceste sisteme de adevăr sunt trăite şi experimentate în mod subiectiv: ne punem problema dacă copilul nostru „o duce destul de bine", dacă se dezvoltă într-un ritm potrivit, dacă „parcurge etapele corect" etc. Aşa cum semnalează Urwin (1985) şi Marshall, Woollett şi Dosanjh (Karen Henwood, Christine Griffin & Ann Phoenix, eds., 1998), acest cadru conceptual nu numai că izolează fiecare mamă şi o consideră originea sau agentul responsabil pentru orice „problemă", dar o şi plasează, prin asta, în competiţie cu alte femei.

Aşa cum au arătat feminiştii, o parte din forţa explicativă a teoriei dezvoltării rezidă în trecerea de la specific şi singular la general: de la copil la copii; de la felul în care este acesta, la felul în care trebuie sau ar trebui să fie (Lieven, 1980). Deplasarea de la descrierea a ceea ce este, în sens statistic, normal, la prescrierea retorică este buba ideologică ce înconjoară pretenţia de adevăr a ştiinţelor sociale şi umaniste moderne, dar care este şi mai purulentă şi mai urâtă în psihologie, din cauza pretenţiilor psihologiei de a avea un statut ştiinţific. Mai departe, dacă normalul devine prezumat, atunci anormalul este cel care atrage atenţia şi cere să fie examinat. Avem astfel un dublu sistem de reglementare a femeilor: ca norme invizibile ori ca ciudăţenii sau probleme. Normele (ex. cele de heterosexualitate, maternitate, căsătorie, albeţe [*whiteness*]) scapă analizei mai profunde; ele formează fundamentul standard pentru patologizarea tuturor acelora care, în virtutea sexualităţii, a statutului rasializat sau minoritar, a precarităţii economice, nu „îndeplinesc" normele dominante, dând naştere la ceea ce Ann Phoenix numeşte „absenţa normalizată/prezenţa patologizată" a lor (1987).

Psihologia dezvoltării aduce contribuţii specifice la această tendinţă de a patologiza diferenţierea de la aşa-zisele norme din cauza dorinţei de a plănui direcţia generală, regulată de dezvoltare. Astfel,

anumite aberaţii de la acea direcţie sunt tratate, într-un argument circular de auto-confirmare, ca oferind indicii utile despre ce este generalul, în loc de a-i demonstra limitele, de exemplu. O astfel de încredinţare în faptul că generalul este instanţiat în particular a fost vitală pentru producerea unui tip de dezvoltare separată de condiţionările socio-politice. Ea individualizează şi particularizează multiplele feluri în care protecţia şi controlul tinerilor sunt structurate conform modelelor culturale şi istorice ale tipice pentru „felului în care oamenii sunt/ar trebui să fie". Nu în ultimul rând, printre acestea se află şi felul în care noţiunile generale despre „mediul" copilului au evitat socialul şi biologicul prin termeni-cheie ca „naturalul". Acest lucru a permis structurii absenţă normalizată/prezenţă patologizată să îşi exercite puterea de a impune examinarea şi desemnarea mamelor ca protectori principali ai copiilor.

În plus, cunoştinţele psihologiei dezvoltării nu sunt închise în tratatele academice, ci se insinuează în fiecare loc în care copiii sunt înconjuraţi de politici şi practici – cu consecinţe pentru femei ca mame. Chiar şi psihanaliza, în ciuda îndelungatului ei conflict cu psihologia empirică (pe marginea demonstrabilităţii proceselor inconştiente), respectă tradiţia observării copilului. Astfel, textul celor de la Tavistock Clinic, *Bebeluşi observaţi îndeaproape* [*Closely Observed Infants*] (Miller et al., 1989) (care conţine opt studii de caz ca resurse pentru asistenţii sociali, terapeuţii şi doctorii care nu pot face observaţii pe cont propriu), ar fi putut la fel de bine să se numească *Mame observate îndeaproape*, deoarece însemnările despre viaţa timpurie a bebeluşilor, a sarcinilor zilnice de hrănire, despre schimbările de scutece, înţărcare şi învăţarea la oliţă, care por fi găsite aici, vorbesc despre mame (şi cultura maternităţii) în aceeaşi măsură ca despre bebeluşi. Excluderea socialului din dezvoltare se reîntoarce, ca reprimatul, într-o formă ascunsă. Prin reîntoarcerea indirectă, ea creează o dublă atribuire greşită [*misattribution*]: caracterul interactiv al dezvoltării este localizat în copil, în timp ce aspectele mai puţin uşoare sau dezirabile sunt re-alocate mamei.

A doua dilemă: esenţialism sau expertiză?

O problemă legată de reglementarea femeilor ca mame de către psihologia dezvoltării este, desigur, chestiunea acelor femei care nu

sunt mame. Poziţionarea mamei versus non-mamei în mizele privitoare la credibilitatea şi autoritatea dintre femei a avut loc şi de-a lungul propriului meu drum în psihologia dezvoltării (şi în studiile feminine). De asemenea, ea ilustrează o altă dimensiune, care stă la baza polarităţii „teorie – practică" ce structurează discursul popular despre dezvoltarea copilului (şi care ar putea, de asemenea, să fie o resursă pentru rezistenţa populară în faţa „experţilor") (Alldred, 1996). Poate că într-un van efort de a se dezbăra de tenta feminină conotată de problema obiectului său de studiu genizat [gendered], sau poate din cauza implicării lor în agenda socială dominantă, psihologii dezvoltării s-au străduit dintotdeauna să-şi demonstreze rigurozitatea metodologică şi angajamentul faţă de „teoria înaltă". Astfel, am obţinut licenţa la înălţimea ameţitoare a epistemologiei genetice, pentru a susţine conferinţe despre ce face bebeluşul şi, apoi, pentru a pregăti stagiari, asistente medicale comunitare de psihiatrie, lucrători de asistenţă socială pentru tineret, dar şi studenţi la psihologie.

Pe măsură ce mă pronunţam (şi adesea denunţam) asupra teoriilor, am fost întrebată, cu precădere de către profesionişti – de obicei, mult mai maturi – din grupuri, despre poziţia pe care o am asupra maternităţii. Cum eram (aproape numai) femei, poziţiile noastre politice (adesea similare) ne-au plasat de cealaltă parte a baricadei. Iniţial, am ales să „fac" psihologie pentru că nu voiam să mă specializez în niciun subiect pe care să-l fi studiat anterior; apoi, am obţinut o diplomă în psihologia dezvoltării, fiindcă părea să ofere o modalitate de a studia toate subiectele şi temele într-o singură disciplină. Eram o persoană foarte potrivită pentru modernitatea teoriei dezvoltării, pentru că, la momentul acela, în care toate ştiinţele cognitive adoptau conceptul-cheie al dezvoltării, acest tip de teoretizare nu cunoştea limite, nici virtuale, nici reale. Ca tânără femeie albă din clasa mijlocie, învăţată că succesul academic este calea spre cunoaştere (Walkerdine, 1985), am fost preocupată de problematicile teoretice, care mi-au reţinut atenţia. Tot prin teorie am ajuns să cunosc limitele modelelor, atât conceptual, cât şi politic, iar prin analiza critică a teoriei pe care am încercat să o contrazic, am înţeles caracterul nociv al aplicării comune a psihologiei dezvoltării.

Prin contrast, profesioniştii cărora le-am predat – adesea mai în vârstă, cu origini în clasa muncitoare – erau cufundaţi într-un discurs

despre „practică" şi „experienţă", care le servea atât ca resursă de suspiciune faţă de teoria psihologică abstractă şi necorespunzătoare, cât *şi* ca modalitate de a face faţă la postura de relativă subordonare pe care o producea revenirea în sala de clasă. Aşa eram şi noi, un grup de femei – în mare parte interesate de femeie –, divizate de discursurile despre „expertiză" şi „experienţă", care puteau fi cartografiate cu precizie prin diferitele strategii ale feministelor în relaţie cu maternitatea şi profesionalismul (vezi şi Downick & Grundberg, 1980; Gordon, 1990; Oakley, 1981; Ribbens, 1994). În biografia mea (limitată ca experienţă), teoria a oferit (într-un final) o înţelegere profundă şi o perspectivă critică, în timp ce pentru aceşti studenţi (cu multă experienţă), teoria era o ameninţare, aşa că îmi contestau dreptul de a comenta asupra lucrurilor pe care ei le ştiau, şi o făceau pe baza faptului că eu, ca non-mamă, nu aş fi putut ştii suficiente lucruri.

Autenticitatea şi experienţa sunt subiecte curente de discuţie în teoria şi cercetarea feministe (Maynard & Purvis, 1994; Wilkinson şi Kitzinger, 1996). Vreau să punctez aici faptul că aceste poziţionări pedagogice şi studenţeşti diferite ale femeilor nu sunt pur şi simplu complementare, ci se construiesc una pe cealaltă, pe baza unor legături şi contradicţii istorice de gen, „rasă" şi clasă. Poziţia mea de specialist nu era îndeajuns pentru a compensa experienţa mea limitată de femeie tânără fără copii [*child-less*] (sau liberă de copii [*child-free*[1]]); tinereţea mea şi statutul meu de fără copii/liberă de copii ar fi putut fi interpretate de aceste femei mai mature, în mare parte cu copii, ca un indice al privilegiului (sau al preţului plătit?) pentru câştigarea şi exercitarea acestei puteri „ilegitime". Prin astfel de mijloace şi din aceste motive, critica politică pe care o aduceam psihologiei dezvoltării putea fi obscurată, ignorată sau desconsiderată de-a dreptul.

Fără îndoială, aceste poveşti sunt asemănătoare cu cele ale oricărui profesor aflat la început de drum, şi nu caut să sugerez că am avut o perioadă extrem de dificilă, nici că am fost un profesor lipsit de succes în faţa acestor studenţi. Vreau să subliniez însă posturile contradictorii în care se află profesorii (feminişti) şi studenţii în ceea ce priveşte diferitele feluri diferite de cunoaştere,

[1] În engleză, *childfree* se referă la o persoană care a ales să nu aibă copii.

contradicţii care oglindesc tensiunile din interiorul proiectului de studii despre femei, tensiunile dintre femeile care studiază şi cele din interiorul studiului operelor scrise de femei (Coulson & Bhavnani, 1990). Aceste lucruri arată tensiunile structurale şi relaţiile de putere implicate în faptul de a fi profesor feminist, cel/cea care reprezintă atât ceea ce vor studenţii, cât şi lucrurile faţă de care ei opun rezistenţă. Pentru studiile despre femei, acest aspect se poate dovedi deosebit de dificil; noi contestăm, dar şi reprezentăm academia, în acelaşi timp. O lecţie a ideilor poststructuraliste este aceea că recunoaşterea acestor poziţii multiple ne poate învăţa să negociem mai bine aceste dileme politice.

Spun această poveste pentru că ea scoate în evidenţă problemele şi angajamentele pe care le creează apelul la abandonarea oricărei pretenţii la liberă exprimare sau la experienţă în contextul predării psihologiei critice. Trebuie să se poată să fii non-mamă/liberă de copii şi să fii totuşi considerată calificată pentru predarea sau practicarea psihologiei dezvoltării. Negarea acestui lucru ar conduce la esenţializarea experienţei maternităţii (şi a genului) în moduri care nu doar că abstractizează şi reifică maternitatea, ci o fac şi vulnerabilă la o patologizare individuală şi mai mare. Deşi această abordare contravine în mod clar climatului contemporan de relaxare a rolurilor de gen [*gender-bending*] şi antiesenţialism, ştim de asemenea când şi de ce vrem să menţinem revendicarea strategică asupra categoriei de „femeie" (Evans, 1990); ar putea fi nevoie să reconsiderăm într-o lumină asemănătoare drepturile şi poziţionarea discursivă la cursurile feministe (vezi McNeil, 1992). Dreptul de a recunoaşte specificitatea, diversitatea şi poziţionarea istorică dezavantajată sunt prezentate şi contrazise atunci când feminiştii predau psihologia dezvoltării. Chiar dacă „deconstrucţia" e considerată prea „dificilă" sau prea ezoterică pentru a fi predată, poate că ea oferă unele idei utile pentru practica predării.

A treia dilemă: relativismul sau realul?

Preocupările mele legate de felul în care psihologia dezvoltării negociază istoric şi cultural anumite noţiuni ca adevăruri universale, alături de justificările sale pentru controlarea coercitivă a grupurilor

dezavantajate şi minoritare, m-au determinat să cercetez cât de relevante sunt criticile foucaultiene pentru aplicările psihologiei dezvoltării în afara contextului său anglo-american de origine. Înclinaţiile mele relativiste m-au pus în dialog cu activişti internaţionali pentru drepturile copilului şi cu agenţii de ajutor social, dar, în definitiv, expertiza mea în „realităţile" dezvoltării copilului a fost cea care i-a interesat cel mai mult. Am încercat să evit să fiu privită ca o persoană care „ştie" ce au „nevoie" copiii, şi am reflectat asupra necesităţii şi dezirabilităţii de a dezvolta indici universali de dezvoltare a copilului care să poată fi folosiţi pentru monitorizarea instrumentelor legale internaţionale pentru promovarea copiilor şi a protecţiei copilului, precum Convenţia Naţiunilor Unite pentru Drepturile Copilului din 1990 (vezi Boyden, 1993). Chiar dacă măsurile luate pentru a întări bunăstarea copiilor, precum şi drepturilor lor culturale şi politice sunt binevenite, procedurile pentru evaluarea şi implementarea acestora ameninţă să impună anumite noţiuni normative şi cultural-specifice ale unor subiecţi-copil şi forme familiale idealizate (Burman, 1996a; Freeman & Veerman, 1992). Dacă poststructuralismul proclamă moartea subiectului (iluminismului european), nu ar trebui să ne opunem reconstrucţiei sale?

Există cu siguranţă resturi ale copilului din imaginarul liberal occidental structurate în politicile internaţionale şi legislaţia privitoare la drepturile copilului. Sloganele comune despre „copilăria furată" sau opoziţia implicită între copii care se „dezvoltă" şi copii care (abia) „supravieţuiesc" (Vittachi, 1989) privilegiază modelul copilăriei asociat cu lumea occidentală. Copilul masculin din punct de vedere cultural, activ, spontan, jucăuş, inventiv al psihologiei dezvoltării occidentale este plasat într-un mod la fel de incomod alături de băieţelul sau fetiţa care muncesc, de copilul străzii, de copilul-soldat sau de lucrătorul sexual al Sudului, iar asta se întâmplă în multe Suduri din Nord.[2] După cum arată versiunile preliminare

[2] Folosesc termenii Nord şi Sud pentru a mă referi la ţările cel mai bogate şi mai sărace din lume, aşa cum au fost ele produse de dezvoltarea colonială şi imperialistă şi care, istoric vorbind, sunt marcate pe hartă prin oameni de origine europeană sau non-europeană. Nu aş vrea să se înţeleagă că subestimez diferitele avantaje sau dezavantaje pe care le-au avut oamenii şi ţările din Nord sau din Sud.

apărute în procesul de redactare a Convenţiei Naţiunilor Unite, noţiunile de grijă părintească structurate în legislaţia internaţională se apropie îngrijorător de mult de noţiunile occidentale despre familie şi maternitate (Johnson, 1992). În mod similar, programele pentru promovarea dezvoltării copilului pun încă şi mai mult accentul pe rolul vizitelor la domiciliu şi pe pregătirea parentală, fără a reflecta prea mult asupra relevanţei culturale sau a resurselor teoretice pe care se bazează aceste modele.

Cu toate acestea, limitele relativismului devin evidente atunci când observăm că, în cadrul Convenţiei Naţiunilor Unite, respectul pentru tradiţii şi diversitate culturală pune în umbră îngrijorările legate de circumcizia femeilor. Fără un cadru politic care să permită în mod explicit ca o poziţie să fie privilegiată, pot fi mobilizate alte agende care să câştige atenţia şi, odată cu ele, „cultura" şi „tradiţia" vor fi tratate ca nişte categorii anistorice, esenţialiste:

> Fără a pune sub semnul întrebării utilizările politice ale culturii, fără a întreba a cui cultură e asta şi cine sunt principalii ei beneficiari, fără a plasa noţiunea de cultură însăşi în context istoric şi fără a investiga poziţiei celui care interpretează, nu putem înţelege în totalitate uşurinţa cu care femeile sunt instrumentalizate în mai amplele bătălii competitive politice, economice, militare şi discursive de pe scena internaţională (Rao, 1995: 174).

Cu toate acestea, profesioniştii influenţaţi de discursurile dominante despre copilărie nu sunt neapărat adepţi lipsiţi de orice critică. Asistenţii sociali şi cei care apără drepturile copiilor se pot folosi de elemente sentimentale, flatante ale relaţiei donator – beneficiar, exemplificate prin strângerile de fonduri caritabile pentru copii (vezi Black, 1992). Pe de altă parte, în alte contexte, practicile lor de finanţare pot fi foarte departe de orientarea exclusiv asupra copiilor pe care o sugerează publicitatea (spre exemplu, să doneze bani proiectelor comunitare, şi nu în mod deliberat, sau exclusiv, pentru salvarea copiilor), iar practica lor poate contesta abstractizarea istorică şi culturală a copilăriei prin susţinerea comunităţii şi a dezvoltării aşa cum este ea definită de comunitate (deşi acest lucru poate aduce riscul de a înlocui o romantizare – cea a copilului – cu o alta – cea a comunităţii –, aspect care este o reminiscenţă a moştenirii paternaliste, Cowen & Shenton, 1996). Mai mult, discursul

profund ideologic al inocenței copilului, cea pe care copiii o au în timpuri de conflict politic, poate fi folosit în feluri surprinzătoare. Esențialismul strategic al copilului a fost folosit (și nu doar în beneficiul copiilor) pentru a negocia armistiții temporare pentru livrarea medicamentelor de imunizare, a hranei esențiale și a proviziilor medicale pe baza argumentului categoric că minorii sunt „zone de pace" (Boyden, discuție privată).

A patra dilemă: reflexivitate sau raționalizare?

Relația poststructuralismului cu psihologia – în special cea din dezbaterile feministe despre cercetare – a condus la sublinierea importanței faptului de a fi reflexiv. Ca proces de lămurire a resurselor interpretative care ghidează întrebările și analiza, adeseori în relație cu audiențe considerate ca având o anumită putere de evaluare, reflexivitatea a fost promovată ca o trăsătură-cheie a responsabilității [*accountability*] (ex. Wilkinson, 1988). Dar, în ciuda recunoașterii deschise a contradicției și a complexității (ex. Hollway, 1989), tipul de subiectivitate care stă la baza acestei propuneri amintește de subiectul unitar rațional despre care poststructuralismul susținea că a fost dispersat. Nu doar că reflexivitatea feministă riscă să se îndepărteze de preceptele poststructuralismului (ceea ce s-ar putea să nu fie cel mai odios păcat), dar alimentează acuzația că motivația cercetării stă mai puțin într-un schimb onest de motivații și experiență, și mai mult în manipulare (conștientă sau inconștientă).

Expusă atât de fățiș, această tensiune este demascată ca falsă opoziție: dacă acceptăm că toate perspectivele sunt mediate textual sau fabricate, nu putem face o distincție absolută între „confesiune" și „justificare motivată". Într-adevăr, amintind de descrierea lui Foucault (1981) că psihanaliza este confesionalul secular, am putea vedea legătura dintre aceste practici. În general, noi înțelegem confesiunea (în afara contextului interogatoriului polițienesc) ca fiind practica de a ne face publice gândurile cele mai profunde și intime, dar acest lucru tinde să subestimeze importanța structurală a contextului în care confesiunea este făcută (vezi și Burman, 1992a). Revelația interioară se transformă în extorcare (autoreglementată) sau, în cel mai bun caz, într-o reformare selectivă, care să o facă

acceptabilă pentru sine sau pentru ceilalţi. Discuţia despre confesiune pare mai cu seamă potrivită în contextul discuţiei despre copii, unde teoriile despre inocenţa originară, sau despre păcat, sunt atât de prevalente – şi folosite în discuţiile contemporane despre copiii abuzaţi sau despre cei violenţi.

Mai există încă două aplicaţii ale acestei relaţii dintre reflexivitate şi raţionalizare care sunt relevante pentru preocupările acestui capitol. În primul rând, cercetătorii feminiştii (şi alţii, vezi discursul analitic), dacă subscriu la exhibarea unei subiectivităţii interne nemediate (fie a lor înşişi, fie a altora), sunt în mod evident pe teritoriu instabil. Premisa că autorul este mort a fost avansată, în mod explicit, pentru a submina deferenţa cititorilor faţă de intenţionalitatea auctorială. Acest lucru nu invită, în mod necesar, la evitarea responsabilităţii cercetătorului sau autorului; mai degrabă, el implică înţelegerea limitelor a ceea ce putem pretinde că ştim, şi diferitele tipuri de cunoaştere pe care le folosim în diferite contexte. În mod similar, înţelegerea reflexivităţii ca pe o incitare la confesiune totală, evidentă în anumite interpretări (mai ales a studenţilor neexperimentaţi), ar trebui să fie considerată o revenire pe uşa din spate la umanism şi chiar la pozitivism. În loc să aspirăm la o perspectivă „totală", autobiografică sau oricum altfel, ar trebui să căutăm analize suficiente şi convingătoare despre relaţiile structurale implicate în cercetare.

În al doilea rând, caracterul selectiv şi posibil distorsionat al amintirii apare într-o formă clară în orice discuţii despre copii şi copilărie. Aici ne întâlnim din nou cu problema vexată a structurării textuale a „experienţei", fiindcă una dintre caracteristicile structurale ale lucrului cu copii este că, aproape întotdeauna, este practicat de cei care nu fac parte din acea categorie socială (Mayall, 1996), dar care au fost cu toţii copii. Acest fapt este întâlnit de feminişti, dar şi de ceilalţi comentatori despre, cercetători sau lucrători cu copii. Cum putem înţelege ceva din de(conectarea) dintre propriile noastre amintiri şi actualitatea (aparentă) a vieţilor copiilor? Cum trebuie să, sau cum putem să distingem între ceea ce credem că sunt amintirile noastre legate de viaţa noastră timpurie şi reconstrucţia continuă a acestor amintiri în naraţiunile pe care ni le spunem nouă înşine (şi altora) despre această viaţă? Este dificil să menţionezi aceste

subiecte fără a vorbi despre spectrul „sindromului falsei amintiri" şi despre discursul asociat acestuia, de neîncredere faţă de supravieţuitorii abuzului sau agresiunii sexuale (Scott, 1997). Însă problema cu acest şir de asocieri este legată în mod direct de modul în care noţiunile dominante despre copilărie amalgamează amintirile despre copiii care am fost, cu copiii pe care îi studiem: concepţia noastră despre individualitate este atât de împletită cu cea despre copilărie încât devine dificil distingem între nostalgia după ceva ce nu mai avem (sau poate că n-am avut niciodată) şi convingerile noastre despre (şi dorinţa pentru) ceea ce copiii sunt şi trebuie să fie acum (Burman, 1996b, c). Sarcina noastră, ca psihologi feminişti, este să muncim în direcţia reflecţiei analitice, a reflexivităţii – sau a raţionalizării – pentru a ne îndepărta de contopirea acestor proiecte diferite: repararea propriului trecut, pe de o parte, şi studierea prezentului copiilor, pe de altă parte. Cunoaşterea mai informată a iraţionalităţii structurate social din propriile naraţiuni despre vieţile noastre ar putea ajuta lupta feministă împotriva injustiţiei.

A cincea dilemă: copilul sau femeia în centru?

Poate părea că feminiştii cunosc bine psihologia dezvoltării şi că au făcut multe eforturi pentru a rezolva problema conflictului dintre interesele femeilor şi cele ale copiilor (New and David, 1985; Thorne, 1987). Din punctul de vedere al politicii dezvoltării economice, femeile au fost considerate mult timp forţă de muncă reproductivă – fie ca resurse pentru viitor sau, în formulările curente, în contextul presupusei relaţii dintre educaţie (superioară) şi fertilitate (redusă). Însă femeile sunt recunoscute acum şi ca forţă de muncă economică. În oricare dintre aceste cazuri, este important să discutăm despre presupusa echivalenţă dintre reformele realizate în beneficiul copiilor şi cele care vin să sprijine femeile – în ambele sensuri. Femeile nu au beneficiat, în mod particular, de sprijinul serviciilor de protecţie a copilului, expunându-se nu doar la riscul supravegherii permanente, ci şi la riscul de a-şi pierde copiii sau aproape dreptul de a procrea. În politica de dezvoltare, femeile au fost considerate mijloace mult mai eficiente (decât capii de familie bărbaţi) de ajutorare a copiilor: s-a demonstrat însă că impresia că

ajutorul financiar acordat femeilor „se duce" către copii este falsă (Peace and Hulme, 1995), aşa cum este şi ideea că de creşterea produsului naţional brut *per capita* vor beneficia membrii marginalizaţi ai societăţii (Mehta, 1993). Luarea în considerare a drepturilor femeilor ca grup distinct, şi nu în relaţie cu copiii a fost o strategie feministă importantă, iar în vreme ce Comitetul Organizaţiei Naţiunilor Unite pentru Eliminarea Discriminării împotriva Femeilor a fost organizat în paralel cu comisia ONU care lucra la Convenţia cu privire la drepturilor copilului, mi se pare important că un text recent ca *Women's Rights, Human Rights* (Peters and Wolper, 1995) nu menţionează deloc copiii şi nu pune în relaţie drepturile femeilor şi drepturile copiilor.

Poate că dorinţa de salvare a copiilor ameninţă întotdeauna să atragă după sine acuzaţii împotriva mamei, iar susţinătorii drepturilor copilului sunt, de multe ori, antifeminişti. În timp ce copilul psihologiei comportamentale este prototipic masculin, discuţia despre gen în cadrul relaţiei copil – părinte în contextul salvării copilului aruncă responsabilitatea pe umerii femeilor. Dacă copilul este de sex masculin, iese la rampă discursul despre salvarea băieţilor de mame rele, dar copilul care trebuie salvat este reprezentat, de cele mai multe ori, ca fată (confirmând astfel legătura indisolubilă dintre genul feminin şi pasivitate şi infantilizare şi calitatea de victimă). Cu toate acestea, este o greşeală conceptuală şi politică majoră să tratezi femeile şi copiii drept categorii absolut separate. Fetele (de regulă) ajung, la maturitate, femei, şi putem spune că această sintagmă bizară, folosită de politica dezvoltării (economice şi psihologice) contemporană, a „copilului fată" indică (şi ea) anomalia acestei poziţii în şi între aceste două categorii (gen şi vârstă) de discriminare socială (Burman, 1995b).

Mai mult, confundăm strategia cu principiul dacă acceptăm discursul liberal despre drepturi, care consideră drepturile individuale şi în directă competiţie. S-ar putea să trebuiască să tratăm separat drepturile femeilor şi ale copiilor, având în vedere presiunea socială asupra femeilor de a-şi subordona interesele intereselor copiilor lor, ca atunci când pedagogia centrată pe copil le recomandă mamelor care se simt copleşite să-şi trateze sarcinile gospodăreşti ca pe o joacă (e.g. Walkerdine and Lucy, 1989). La fel, au apărut din ce

în ce mai multe campanii de educaţie pentru sănătate care le recomandă femeilor gravide să-şi subordoneze drepturile (de exemplu, de a consuma alcool şi de a fuma) drepturilor „nenăscuţilor" lor. Atunci când aceste recomandări sunt extinse şi la femeile „preînsărcinate", începem să ne dăm seama că aceste categorii distincte, femeia, mama şi copilul, ajung să se confunde. Dar asta nu înseamnă că ele *sunt* complet separabile, pentru că ar însemna să luăm drept adevăr discursul patriarhal al sistemului juridic occidental.

Poate că există ceva mai neliniştitor în această separare dintre femei şi copii, rezultată în urma adoptării discursului liberal asupra drepturilor, ceva care urmăreşte mai mult decât prevenirea şi combaterea infantilizării femeilor şi feminizarea copiilor (Burman, 1995a). Poate că dacă consideră femeile şi copiii categorii distincte nu trebuie să mai luăm în seamă dezacordurile dintre feminişti în probleme privind copiii şi îngrijirea copilului (vezi, de exemplu, Attar, 1988, 1992, opus lui Wallsgrove, 1985). Perspectiva lui Mary Daly (1981) asupra mamelor care îşi iniţiază fiicele în practici opresive ale feminităţii ca „torţionari simbolici" nu vine deloc în ajutorul mamelor. Chiar şi în primul val de feminism britanic, au apărut dispute privind rolul mamelor şi responsabilităţile lor aferente şi statutul îngrijirii copilului – între emanciparea femeilor prin dreptul la vot şi îmbunătăţirea serviciilor publice pentru mame şi copii (Riley, 1987). Existenţa unor creşe cu program non-stop poate să fi fost mult timp un deziderat al feminismului din valul al doilea, dar revirimentul celebrării maternităţii (într-o epocă de declin economic şi social) vine să întărească, într-o manieră mult mai optimistă, ce se spunea pe vremuri: de ce să faci copii dacă nu eşti dispusă să te ocupi de ei?

Aici întâlnim forţa criticilor aduse feminismului, aşa cum au fost ele formulate prin apelul la diferenţele din cadrul relaţiilor femeilor cu copii şi cu familia. Feminiştii de culoare au contestat reprezentarea familiei doar ca un spaţiu al oprimării femeilor, din moment ce tot ea stă şi la baza proliferării unei societăţi rasiste (Amos and Parmar, 1984; Glenn et al., 1995). Privilegiul heterosexualilor a fost mult timp echivalat cu maternitatea – deşi numărul tot mai mare al lesbienelor care devin mame prin inseminare artificială arată că acesta a fost întotdeauna o ficţiune. Chiar şi aşa, „capacitatea de a fi

mamă", în sensul de a concepe şi de a creşte un copil, şi, extrem de important, accesul la îngrijiri medicale şi la custodia copilului sunt profund influenţate de normele unui mediu familial potrivit pentru creşterea copiilor (Alldred, 1995). Aceste (exemple de) diferenţieri structurale între femei sunt puse din nou în mişcare (dincolo de diferenţierile de clasă şi de capacitate fizică) de suspiciunile reciproce, geloziile şi animozităţile dintre mamele feministe şi nonmame.

Chiar dacă nu suntem în asentiment cu ideile romantice de înrudire sau de „pluralitate a perspectivelor" (de exemplu, Fulani, 1998; Gilligan, 1982), tot putem recunoaşte neajunsurile unui model al „drepturilor" – fie ele reproductive, ale copiilor sau ale femeilor – ca instrument legislativ util, dar defectuos şi putem încerca să trecem peste polarităţile deloc benefice pe care acesta le reinstituie; din acest punct de vedere, al atenţiei pe care o acordă diversităţii, al indecidabilităţii şi al ambivalenţei structurale, teoriile feministe poststructuraliste ar putea fi utile.

Dar chiar şi mecanismul deconstrucţiei, inclusiv deconstruirea psihologiei dezvoltării, are inclusă în sine structura pe care îşi propune să o dezmembreze, ceea ce înseamnă că este dependent de sau chiar întreţine, fără a o recunoaşte, această structură. Mai mult, ideea deconstruirii psihologiei dezvoltării poate provoca reacţii specifice şi contradictorii, mai ales în cazul femeilor: de groază sau de violenţă, ceea ce demonstrează înseşi imaginile dezmembrării asociate cu deconstrucţia. A trata deconstrucţia ca un echivalent al respingerii sau al spulberării copilului ca subiect este o interpretare individualistă sau reducţionistă periculoasă a ceea ce ar trebui să fie suprimarea sau reformularea unui întreg corpus de *teorie* – la fel şi discuţia care propune, cum s-ar zice, aruncarea copilului odată cu apa din copaie, care are limitări similare. În timp ce copiii, ca şi femeile, sunt consideraţi deopotrivă atrăgători şi respingători (Burman, 1994b), statutul acestora de subiecţi esenţialmente umanişti nu înclină balanţa nici într-o parte, nici în cealaltă. La fel, probabil că este imposibil şi, pur şi simplu, inutil să deplasezi accentul de pe copil pe mamă ca subiect. Acesta este punctul în care psihologia dezvoltării, sub diversele sale forme, s-a întâlnit şi se întâlneşte de multe ori cu psihologia femeilor (de exemplu, Josselson, 1987). Problema constă

nu doar în caracterul profund influenţat de gen al subiectului implicit şi în parcursul psihologiei dezvoltării (deşi şi asta *este* o problemă). Feminizarea copilului sau plasarea femeii în centrul discursurilor teoriei dezvoltării este utilă, dar nu suficientă, întrucât subiectul unitar rămâne acolo.

A şasea dilemă: copilul ca subiect postmodern?

Dacă poststructuralismul şi postmodernismul au deconstruit subiectul umanist liberal, reprodus în subiectul raţional, unitar al psihologiei moderne (Henriques et. al., 1984), ce fel de subiect are postmodernitatea? Dincolo de proclamarea morţii subiectului, a fost creat un nou model al subiectivismului, unul care pune accent pe spontaneitate, ludic, pluralism şi fragmentare. Acest tip de subiectivitate pune la îndoială în mod explicit conceptualizările dominante ale organizării politice, considerată nepotrivită pentru aceste „timpuri noi" ale schimbării politice accelerate, ale incertitudinii epistemice, ecologice şi economice şi ale noilor mişcări sociale. Dar, departe de a se debarasa de subiectul Iluminismului, reziduurile vechiului rămân să ne bântuie dinlăuntrul noului. Ca o inversare a adultului serios, integrat, cu o gândire unilaterală, subiectul romantic al postmodernităţii este copilul. În timp ce influenta perspectivă asupra postmodernităţii a lui Fredric Jameson (1984) celebrează ludicul, bricolajul, atemporalitatea şi schizofrenia (sau dezintegrarea interioară) ca simboluri ale subiectivismelor postmoderne, mă voi concentra aici pe portretul făcut de Jean-François Lyotard (vezi, de asemenea, şi Burman, 1992b). Ca autor al uneia dintre lucrările-cheie care vestesc postmodernitatea (Lyotard 1984), scrierile lui Lyotard despre copilărie sunt în mod special demne de atenţia noastră.

Lucrarea lui Lyotard, *Le Postmoderne expliqué aux enfants* [*Postmodernul pe înţelesul copiilor*] (1992) este, fără îndoială, un text ludic şi polivalent, nu doar prin titlul său înşelător, care promite claritate şi simplitate, ci şi prin poziţia pedagogică maestru/profesor despre care el crede că ar trebui să fie complementară celei de copil-cititor. Cartea este prezentată de editor/traducători ca fiind o exemplificare a concepţiei lui Lyotard despre postmodern în forma lui fragmentară, non-lineară, incompletă. În anumite sensuri, e

adevărat, ea prezintă unele dintre preocupările centrale ale ideilor lui Lyotard; şi, în privinţa asta, tropul copilului operează în maniera tipică modernă a indicării unei centru lăuntric al adevărului dezgolit de capcane şi apărări.

Acolo unde Lyotard scrie explicit despre copilărie, el nu o tratează ca pe o perioadă de viaţă specifică imaturităţii şi inferiorităţii, ci ca pe un moment de haos creativ care precedă gândirea. (Aici, el face aluzie atât la Nietzsche, cât şi la Benjamin.) În discuţia despre metodele de predare şi practicare a filosofiei, el descrie copilăria ca o stare de spirit, ca „posibilitate a riscului de a fi în voia sorţii" (1992, p. 116). Prin urmare:

> Scrierea filosofică este cu mult înainte de unde ar trebui să fie. Ca un copil, este prematură şi nesubstanţială [*insubstantial*]. Reîncepem, dar nu putem crede că va ajunge la gândirea însăşi, acolo, la capăt. Pentru că gândirea este aici, încurcată în negândit, încercând să ordoneze gânguritul impertinent al copilăriei (Lyotard, 1992, p. 119).

Deschiderea şi nelimitarea specifice filosofului-explorator nu pot fi atinse „fără înnoirea legăturilor cu vremea copilăriei, perioada potenţialităţilor minţii" (1992, p. 116). Copilăria este ca postmodernismul: acel ceva inefabil, intangibil, nearticulabil, nereprezentabil (vezi Lyotard, 1983) – dar ce fel de mister al copilăriei în stil modern este acesta:

> Postmodernul ar fi ceea ce în modern invocă nereprezentabilul în prezentarea însăşi, cel care refuză consolarea formelor corecte, refuză consensul gustului care permite o experienţă comună pentru imposibil şi chestionează prin noi prezentări – nu pentru plăcerea pe care o provoacă, ci pentru a produce mai bine sentimentul că există ceva nereprezentabil […]" (Lyotard, 1992, p. 24).

Deşi prezentat ca un mod de a scrie, pentru a sugera caracterul incipient al inovării şi creativităţii, această romantizare a copilului apelează, în ultimă instanţă, la o formă încorporată şi la o memorie presupus colectivă, cu toate normalizările şi asumpţiile culturale care o însoţesc. Nu există niciun echivoc în legătură cu copilul ca subiect, care ar fi un fel de memorie istorică, interpelată şi presupus generală:

> […] trebuie să extindem linia corpului în linia scrierii […]. Urmărind această linie […] înseamnă să folosim aceste forme în încercarea de a fi martori la ceea ce într-adevăr contează: copilăria unei întâlniri, primirea călduroasă extinsă la minunarea că (ceva) se întâmplă, respectul faţă de eveniment. Nu uita, ai fost şi eşti tu însuţi asta: minunea binevenită, evenimentul respectat, copilăria împărtăşită de părinţii tăi" (Lyotard, 1992, p. 112).

Încă o dată, minţile şi corpurile copiilor sunt unificate în copil, în fiecare copil, acea parte a noastră, din „noi", palid rememorată, care eram şi suntem: postmodernul a suferit mutaţii, transformându-se în cele mai rele excese ale modernului, prin reinstaurarea familiarului subiect occidental de tipul „oricine" într-o formă postiluministă.

A şaptea dilemă: copilul, femeia sau cyborgul?

Dacă copilul este redus în mod irecuperabil la modernism, atunci poate că există alte metafore pentru subiectivităţi psihologice şi politice mai puţin opresive. Psihologia dezvoltării merge mână în mână cu problemele modernităţii, iar teoriile antidezvoltare – deşi vitale – se opresc mai degrabă la critică, şi nu ajung la formularea creativă de noi modele. Dar, dacă, într-un final, chiar şi postmodernismul non-fundaţionalist rămâne strâns legat de subiectul umanist, este posibil, sau dezirabil, să încercăm să ne debarasăm de modelul subiectului? Date fiind ambiguităţile politice ale postmodernităţii, feminiştii dezbat diferitele forme de gândire disponibile asupra subiectivităţii şi schimbării (individuale şi colective) (Bendi, 1993; Nicholson & Seidman, 1995). În acest capitol, am discutat limitele modelelor de dezvoltare centrate pe copil şi felul în care femeile sau modelele care pun femeia în centru cad pradă aceloraşi dificultăţi ale esenţialismului şi reificării. Poate că manifestul cyborgului al Donnei Haraway (1991), cu posibilităţile sale politice speculative, oferă un set alternativ de metafore pe care să putem fonda o psihologie (feministă) a dezvoltării.

Cyborgul pare să fie în antiteză cu orice naraţiune convenţională a dezvoltării: este o entitate fără istorie sau fără o istorie a încorporării; nu este nici om, nici maşină; transgresează categoriile de gen; este de o orientare sexuală incertă sau nealocată; şi este de o

„rasă" şi o cultură necunoscute. Înţeles astfel, cyborgul pune în lumină, în mod util, contribuţiile şi utilizările tipice pentru psihologia dezvoltării, dar, mai ales, evită să apeleze la „natură", din moment ce, prin definiţie, este o construcţie-artefact, un hibrid fără precedent şi origini. Prin urmare, metafora cyborgului a avut o receptare entuziastă în cercurile feministe şi postmoderne (Lykke & Braidotti, 1996). Totuşi, încă odată, consider că monstrul-cyborg suferă de pe urma moştenirii mamelor şi copiilor monstruoşi, aşa cum arată imaginea proastă pe care o au în cultura populară (Creed, 1987).

Există şi alte rezerve sau limite faţă de potenţialul radical al cyborgului. La fel cum reprezentarea culturală dominantă a cyborgului este cea a unui supraom invulnerabil, ceea ce ameninţă să eclipseze posibilităţile figurative ale acestei noi forme de viaţă, el ne aminteşte şi de modul în care psihologia dezvoltării a fost puternic influenţată de proiectul „inteligenţei artificiale", la care, de asemenea, a şi contribuit (vezi Rutkowska, 1993). Atunci când afirmă că cyborgul este o *posibilitate mitică*, Haraway se referă foarte clar la acele posibilităţi pe care feminiştii technofobi şi antiştiinţă ar putea să nu le observe. Dar, după cum recunoaşte ea însăşi, această imagine este una greu de prelucrat în moduri apropiate de feminism, dată fiind că cyborgul îşi are originea în tehnologia avansată de război şi în înlocuirea forţei de muncă (productive şi reproductive) (Macaulay & Gordo López, 1995).

Chiar dacă cyborgul este lipsit de o istorie proprie, el funcţionează în cadrul unor circumstanţe istorice. Provocarea lui Haraway pentru noi este aceea de a recunoaşte că el poate fi (re)formulat astfel încât să promoveze scopurile feministe. (Putem observa că subtitlul original al lucrării ei, „Ştiinţă, tehnologie şi feminism socialist în anii 1980", este adeseori dat uitării). Dacă teoriile subiectivăţii sunt unelte inevitabile şi indispensabile pentru a gândi ordini sociale schimbate, atunci poate că cyborgul oferă un set diferit de modele şi imagini, care sunt mai puţin înrădăcinate în capcanele tradiţiei şi ale modernităţii. Deşi nicio imagine nu este inocentă sau fără de istorie (cyborgii abundă în toate mitologiile – vechi şi noi), cyborgul îi poate aduce criticului psihologiei dezvoltării o perspectivă alternativă referitoare la propriul sistem de referinţă – nu mai este nici părinte, nici copil, şi nici nu mai are un punct de vedere absolut, iar diferenţa nu mai este imuabilă.

Cu riscul de a reitera povestea modernă a copilului care, de fapt, vorbeşte despre lecţii şi strategii mai generale, vreau să închei prin sublinierea relevanţei pe care le au dezbaterile despre dezvoltare, schimbare şi subiectivităţile politice pentru politicile feministe (moderne sau postmoderne). Am discutat, în acest capitol, despre câteva dintre modelele aflate în circulaţie şi, mai ales, am pus accentul pe îndelunga şi variata folosire a copilului ca resursă teoretică – exemplificată prin, dar nu limitată la copilul specific psihologiei dezvoltării. Din moment ce trecerea de la copil la femeie, sau chiar la cyborg, nu reuşeşte să rezolve unele dificultăţi, atunci există două posibile concluzii pe care le putem trage: prima, că nicio metaforă nu poate garanta un rezultat progresiv: mai degrabă, contează ce anume facem cu această metaforă; iar a doua, comună celor trei figuri de stil – copilul, femeia şi cyborgul –, este că ei rămân singulari, izolaţi şi, astfel, uşori de folosit în naraţiunea individualistă a dezvoltării liberale burgheze.

Poate că în loc de saltul (doar) în noi utopii figurative, este încă nevoie de şi mai multă muncă mundană de critică feministă (psihologică). Alături de elaborarea de noi imagini inspiraţionale, una dintre practicile critice materiale şi fundamentale ale psihologiei dezvoltării este contestarea transformării generalului în singular, cu toată omogenizarea diversităţii practicilor de gen, culturale şi istorice pe care aceasta o aduce. Acest lucru este cu mult mai modest decât marele proiect de reconstrucţie a unei psihologii a dezvoltării care să aducă vremuri mai bune, dar asta aduce mereu riscul replicării aceloraşi structuri opresive pe care şi-a propus să le conteste. Şi, totuşi, poate dezvolta alternative imaginare şi destabilizări deconstructiviste pentru a discuta într-un mod mai informat complexităţile şi intensitatea întâlnirilor dintre femei şi copii, dintre femei şi alte femei, precum şi dintre femei şi bărbaţi, întâlniri aduse în prim plan de critica feministă a psihologiei dezvoltării. Cel puţin putem începe să documentăm diversitatea a ceea ce noi, ca copii, femei sau cyborgi, suntem şi facem: am putea chiar să aflăm că există deja mai multă rezistenţă şi mai multă dorinţă de schimbare decât credeam.

Mulţumiri:

Le mulţumesc editorilor pentru entuziasmul lor, dedicarea şi munca grea, precum şi lui Angel Gordo López pentru sprijinul intelectual pe care mi l-a acordat, dar şi pentru traducere.

Bibliografie

Alldred, P. (1995), „«Fit to parent?»" Developmental psychology and non-traditional families", în E. Burman,, P. Alldred, C. Bewley, B. Goldberg, C. Heenan, D. iMarks, J. Marshall, K. Taylor, R. Ullah and S. Warner (1995) *Challenging Women: Psychology's Exclusions, Feminist Possibilities.* Buckingham: Open University Press.

Alldred, P. (1996), „Whose expertise? Conceptualising mothers' resistance to advice about childcare", în E. Burman, G. Aitken, P. Alldred, R. Allwood, T. Billington, B. Goldberg, A. Gordo López, C. Heenan, D. Marks, S. Warner, *Psychology Discourse Practice: From Regulation to Resistance.* London: Taylor & Francis.

Amos, V. and Parmar, P. (1984), „Challenging imperial feminism", în *Feminist Review* 17: 3-20.

Attar, D. (1988), „Who's holding the bottle? The politics of breastfeeding", în *Trouble and Strife* 13: 33-9.

Attar, D. (1992), „The demand that time forgot", în *Trouble and Strife* 23: 24-9.

Bondi, L. (1993), „Locating identity politics", în M. Keith and J. Pale (eds.), *Place and the Politics of Identity.* London: Routledge.

Boyden, J. (1993), „The development of indicators for the monitoring of the Convention on the Rights of the Child", Raport pentru Redda Barnan.

Black, M. (1992), *A Cause for Our Times: Oxfam – the First Fifty Years.* Oxfam: Oxford.

Burman, E. (1992a), „Feminism and discourse in developmental psychology: power, subjectivity and interpretation", în *Feminism and Psychology* 2 (1): 45-60.

Burman, E. (1992b), „Developmental psychology, and the postmodern child", în J. Doherty, E. Graham & M. Malek (eds.), *Postmodernism and the Social Sciences.* London: Macmillan.

Burman, E. (1994a), *Deconstructing Developmental Psychology.* London: Routledge.

Burman, E. (1994b), „Innocents abroad: projecting Western fantasies of childhood onto the iconography of emergencies", în *Disasters: Journal of Disaster Studies and Management* 18 (3): 238-53.

Burman, E. (1995a), „What is it? Masculinity and femininity in the cultural representation of childhood", în S. Wilkinson and C.

Kitzinger (eds.), *Feminism and Discourse: Psychological Perspectives*. London: Sage.

Burman, E. (1995b), „The abnormal distribution of development: child development and policies for Southern women", în *Gender, Place and Culture* 2 (1): 21-36.

Burman, E. (1996a), „Local, global or globalized: child development and international child rights legislation", în *Childhood: A Global Journal of Child Research* 3 (1): 45-66.

Burman, E. (1996b), „Continuities and discontinuities in interpretative and textual approaches to developmental psychology", în *Human Development* 39: 330-349.

Burman, E. (1996c), „Telling stories: psychologists, children and the production of «false memories»", în *Theory & Psychology* 7 (3): 291-309.

Burman, E. (1996d), „False memories, true hopes and the angelic: revenge of the postmodern on therapy", în *New Formations* 30: 122-34.

Hurman, E., „Appealing and appalling children", în *Free Associations* 43.

Burman, E., „Minding the gap: positivism, psychology and the politics of qualitative methods", *Journal of Social Issues*.

Burman, E., „Disciplinary apprentices: «qualitative methods» in student psychological research", în *International Journal of Social Research Methodology, Theory and Practice*.

Coulson, M. & Bhavnani, K. (1990), „Making a difference: questioning women's studies", în E. Burman (ed.), *Feminists and Psychological Practice*. London: Sage.

Cowen, M. & Shenton, R. (1996), *Doctrines of Development*. London: Routledge.

Creed, B. (1987), „Horror and the monstrous feminine: an imaginary abjection", în *Screen* 28 (1): 44-70.

Crush, J. (ed.) (1995), *Power of Development*. London: Routledge.

Daly, M. (1981), *Gyn/Ecology*. London: The Women's Press.

Downick, S. & Grundberg, S. (eds.) (1980), Why *Children?* London: The Women's Press.

Evans, M. (1990), „The problem of gender for women's studies", *Women's Studies International Forum* 13 (5): 457-63.

Foucault, M. (1981), *The History of Sexuality. Vol. 1: An Introduction*. Harmondsworth: Penguin.

Freeman, M. & Vedrman, P. (eds.) (1992), *The Ideologies of Children's Rights*. Dodrecht: Martinus Nijhoff.

Fulani, L. (1998), „Beyond the ethic of care: the Kohlberg-Gilligan controversy revamped", în E. Burman (ed.), *Deconstructing Feminist Psychology*. London: Sage.

Gilligan, C. (1992), *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Glenn, E., Chang, G. & Forcey, L. (eds.) (1995), *Mothering: Ideology, Experience, and Agency*. New York: Routledge.

Gordon, T. (1990), *Feminist Mothers*. London: Macmillan.

Haraway, D. (1989), *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science*. London: Verso.

Haraway, D. (1991) *Simians, Cyborgs and Women*. London: Verso.

Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. & Walkerdine, V. (1984), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen.

Hollway, W. (1989), *Subjectivity and Method in Psychology*. London: Sage.

Jameson, F. (1984), „Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism", în *New Left Review* 146: 53-93.

Johnson, D. (1992), „Cultural and regional pluralism in the drafting of the UN Convention on the Right of the Child", în M. Freeman & P. Veerman (eds.), *The Ideologies of Children's Rights*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.

Josselson, J. (1987), *Finding Herself. Pathways to Identity Development in Women*. San Francisco and London: Jossey-Bass.

Kessen, W. (1979), „The American child and other cultural inventions", în *American Psychologist* 34 (10): 815-20.

Lieven, E. (1980), „«If it's natural, we can't change it»", în Cambridge Women's Studies Group, *Women in Society: Interdisciplinary Studies*. London: Virago.

Lykke, N. & Braidotti, R. (eds.) (1996), *Between Monsters, Goddesses and Cyborgs: Feminist Confrontations with Science, Medicine and Cyberspace*. London: Zed.

Lyotard, J. F. (1983), „Presentations", în A. Montifiore (ed.), *Philosophy in France Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyotard, J. F (1984), *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Lyotard, J. F. (1992), *The Postmodern Explained to Children: Correspondence 19821985*. London: Turnaround.

McNeil, M. (1992), „Pedagogical practice and problems: reflections on teaching about gender relations", în H. Hinds, A. Phoenix & J. Stacey (eds.), *Working Out: New Directions for Women's Studies*. London: Falmer Press.

Macaulay, R. & Gordo López, A. J. (1995), „From cognitive psychologies to mythologies: advancing cyborg textualities for a narrative of resistance", în C. H. Gray, H. Figueroa-Sarriera & S. Mentor (eds.), *The Cyborg Handbook*. New York & London: Routledge.

Mayall, B. (1996), „Politics and practice in research with children", în *Changes: An International Journal of Psychology and Psychotherapy* (Special Issue on „Qualitative Research") 14 (3): 199-203.

Maynard, M. & Purvis, J. (eds.) (1994), *Researching Women's Lives frnm a Feminist Perspective*. London: Taylor & Francis.

Mehta, O. (1995), *Westernizing the Third World*. London and New York: Zed.

Middleton, N. (1971), *When Family Failed: The Treatment of the Child in the Care of the Community in the First Half of the Twentieth Century*. London: Victor Gollancz.

Miller, L., Rustin, M., & Shuttleworth, J. (eds.) (1989), *Closely Observed Infants*. London: Duckworth.

Mitchell, S. (1988), *Relational Concepts in Psychoanalysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Morss, J. (1990), *The Biologizing of Childhood*. New York: Lawrence Erlbaum.

Morss, J. (1995) *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology*. London: Routledge.

New, C. & David, M. (1985) *For the Children's Sake: Making Childcare More than Women's, Business*. Harmondsworth: Penguin.

Nicholson, L. & Seidman, S. (eds.), (1995) *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Hagan, K. & Dillenberger, K. (1995) *The Abuse of Women within Childcare Work*. Buckingham: Open University Press.

Oakley, A. (1981), *From Here to Maternity: Becoming a Mother*. Harmondsworth: Penguin.

Pateman, C. (1989), *The Disorder of Women*. Cambridge: Polity Press.

Peace, G. & Hulme, D. (1993), *Children and Income Generating Programmes. A Report for Save the Children UK*. Institute of Development Planning and Management: University of Manchester.

Peters, J. & Wolper, A. (eds.) (1995), *Women's Rights, Human Rights: International Feminist Perspectives.* London: Routledge.

Phoenix, A. (1987), „Theories of gender and black families", în G. Weiner & M. Arnot (eds.), *Gender Under Scrutiny.* London: Hutchinson.

Rao, A. (1995), „The politics of gender and culture in international human rights discourse", în J. Peters & A. Wolper (eds.), *Women's Rights, Human Rights: International Feminist Perspectives.* London: Routledge.

Ribbens, J. (1994), *Mothers and their Children: A Feminist Sociology of Childbearing.* London: Sage.

Riley, D. (1987), „The serious burdens of love", în A. Phillips (ed.), *Feminism and Equality.* Oxford: Blackwell.

Rose, N. (1985), *The Psychological Complex.* London: Routledge & Kegan Paul.

Rutkowska, J. (1993), *The Computational Infant: Looking for Developmental Cognitive Science.* London: Harvester Wheatsheaf.

Scott, S. (1997), „Feminists and false memories: a case of postmodern amnesia", în L.

Brown & E. Burman (eds.), *Feminist Responses to the False Memory Debate,* Special Feature of *Feminism and Psychology 7 (1).*

Steedman, C. (1995), *Strange Dislocations: Childhood and Sense of Human Interiority,* 1790-1930. London: Virago.

Thorne, B. (1987), „Re-visioning women and social change: where are the children?", în *Gender & Society 1 (1):* 85-109.

Urwin, C. (1985), „Constructing motherhood: the persuasion of normal development", în C. Steedman, C. Urwin & V. Walkerdine (eds.), *Language, Gender and Childhood.* London: Routledge and Kegan Paul.

Vittachi, A. (1989), *Stolen Childhood: In Search of the Rights of the Child.* Cambridge: Polity Press.

Walkerdine, V. (1985), „On the regulation of speaking and silence: subjectivity, class and gender in contemporary schooling", în C. Steedman, C. Urwin & V. Walkerdine (eds.), *Language, Gender and Childhood.* London: Routledge & Kegan Paul.

Walkerdine, V. (1988), *The Mastery of Reason.* London: Routledge.

Walkerdine, V. & Lucy, H. (1989), *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters.* London: Virago.

Wallsgrove, R. (1985), „Thicker than water?", în *Trouble and Strife 7:* 26-8.

Wilkinson, S. (1988), „The role of reflexivity in feminist psychology", în *Women's Studies International Forum 11 (5):* 493-502.

Wilkinson, S. & Kitzinger, C. (eds.) (1996), *Representing the Other: A Feminism & Psychology Reader*. London: Sage.

Wingfield, R. & Saddiqui, H. (1995/6), „Fundamental questions: from Southall to Beijing", în *Trouble and Strife* 32: 53-62.

Woodhend, M. (1990), „Psychology and the cultural construction of children's needs", în A. James and A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.

Woodhead, M. (1996), *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

KARIN MURRIS

Copilul postuman: *eueueu*

Traducere de Vasile Mihalache

După cum observa sociologul Chris Jenks, conceptul de copil a rămas captiv în gândirea binară. Spre deosebire de gen şi rasă, copilul nu este „deconstruit în spaţiul poststructuralist al seturilor identitare multiple şi autoreprezentaţionale”[1]. Din punctul meu de vedere, însă, soluţia nu este una poststructuralistă sau postmodernistă, pentru că nu avem de-a face cu o problemă care ar putea fi rezolvată la nivel *discursiv* (copilul ca *eueu*, după cum voi arăta mai jos). Ar fi nevoie, mai degrabă, de o trecere postumanistă de la copilul ca natură (*eu*) la copilul ca devenire inumană (*eueueu*). Maria Kromidas sintetizează foarte limpede acest proiect de emancipare: fără să extindă „graniţele umanului pentru a-i cuprinde şi pe acei copii despre care se presupune că aşteaptă la porţile lui”, postumanismul ne încurajează să regândim „umanul însuşi prin copil şi să recuperăm ceea ce rămâne pe dinafara umanului într-o nouă viziune asupra fiinţei umane în lume”[2]. În linii mari, studiile despre copilărie au asistat la o trecere de la psihologia copilăriei la sociologia copilăriei şi, apoi, la filosofia copilăriei. Acest eseu va urmări modul în care au evoluat perspectivele dominante asupra copilăriei în gândirea occidentală din secolul XX, va discuta criticile aduse acestor diferite poziţii, pentru a susţine, în final, necesitatea unei gândiri postumaniste asupra copilului.

[1] Jenks, *Childhood*, ed. a II-a, p. 3.
[2] Kromidas, „The «Savage» Child and the Nature of Race”, pp. 426-427.

Copilul cognitiv, ştiinţific: copilul ca *eu*

În ceea ce priveşte copilăria timpurie, psihologia copilăriei este încă disciplina dominantă în studiile cu privire la educaţie, politicile, metodele şi proiectarea curriculară.[3] Metoda adaptată la etapele de dezvoltare a copilului [*developmentally appropriate practice*], o perspectivă hegemonică asupra dezvoltării, este bazată pe mai multe teorii despre dezvoltarea fizică şi psihologică, inclusiv pe teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget şi pe teoria maturizării a lui Gesell.[4]

„Epistemologia genetică" a lui Piaget presupune că oamenii se dezvoltă în mod înnăscut, în concordanţă cu legile naturale universale, trecând prin etape clare de progres intelectual, care sunt „ordonate cronologic, dar şi ierarhic, şi aranjate de-a lungul unui continuum care porneşte de la stadii inferioare, infantile – «gândirea figurativă» –, pentru a ajunge la un stadiu avansat, adult – inteligenţa «operaţională»"[5]. În această perspectivă, gândirea figurativă (copilărească) este concretă, subdezvoltată, ancorată în aici şi acum; copiii mici se chinuie să abstractizeze şi să transfere experienţa de la o situaţie la alta. Procesul de maturizare a copilului şi proiectul epistemologiei genetice se încheie atunci când mintea copilului este ştiinţifică şi raţională, capabilă de „abstractizare, generalizare, procese logico-deductive, matematizare şi operaţii cognitive"[6].

Chiar dacă nu este un teoretician al educaţiei [*educationalist*], influenţa lui Piaget asupra educaţiei a fost şi este extraordinară, în ciuda criticilor continue şi profunde ale mai multor cercuri disciplinare. În teoria sa asupra educaţiei, învăţarea este un proces care trebuie să pornească de la simplu pentru a ajunge la complex, de la particular la general, de la concret la abstract şi de la empiric la raţional.[7] Cu alte cuvinte, individul este un „copil care devine adult" prin urcarea unei scări şi trecerea prin mai multe etape sau pietre de hotar (trepte), pentru a obţine din ce în ce mai multă autonomie.[8]

---

[3] File *et al.*, „Strenghtening Curriculum in Early Childhood".
[4] Linington, Excell & Murris, „Education for Participatory Democracy".
[5] Jenks, *op. cit.*, p. 22.
[6] *Ibid.*, p. 23
[7] Egan & Ling, „We Begin as Poets", p. 94.
[8] Dahlberg Moss & Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, p. 48.

Voi vorbi în continuare despre problemele acestei poziții teoretice, înainte de a trece la „copilul social".

Critica teoriei dezvoltării [*Developmentalism*]

Felul în care epistemologia genetică a lui Piaget a fost (greşit) interpretată în educație este un prim exemplu de *teorie a dezvoltării*, de genul celor care îşi au bazele în ideea aristoteliană conform căreia mintea/*psyche* (şi corpul) copilului se află într-un proces de formare în funcție de potențialul ei înnăscut.[9] Critica multidisciplinară a teoriei dezvoltării este vastă, dar poate fi rezumată în felul următor: lipsă de validitate metodologică[10], prezentarea unui proces normativ, nu a unuia descriptiv[11], reducerea nejustificată a complexității şi a diversității[12], pregătirea unei forțe de muncă pentru economia capitalistă[13], prejudecată evolutivă[14] şi transformarea copilului într-un celălalt [*otherizing*][15]. Important de spus, există o presupoziție la baza teoriei lui Piaget: gândirea copilului se va dezvolta automat pe măsură ce acesta creşte. Încercarea de a grăbi acest proces este o pierdere de vreme – poate chiar o eroare educațională[16], dar, aşa cum arată Matthews, copilul filosofic nu este totuna cu copilul ştiințific, cognitiv. În cazul filosofiei, a avea mai multă cunoaştere nu este întotdeauna un avantaj. O mai bună tratare a problemelor filosofice nu este garantată de simpla creştere şi/sau de cunoaşterea

9 Burman, „Beyond the Baby and the Bathwater"; Burman, *Deconstructing Developmental Psychology*; Burman, „Developmental Psychology"; Stables, *Childhood and the Philosophy of Education*; Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 10.

10 Donaldson, *Children's Minds*; Sutherland, *Cognitive Development Today*.

11 Egan, *Getting It Wrong from the Beginning*.

12 Cf. Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*; Jackson & Mazzei, *Thinking with Theory in Qualitative Research*; Moss, *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education*.

13 Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*; Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*.

14 Cf. Burman, „Beyond the Baby and the Bathwater"; Burman, *Deconstructing Developmental Psychology*; Burman, *Developments*; John, *Children's Rights and Power*; Matthews, „Childhood: The Recapitulation Model"; Matthews, *The Philosophy of Childhood*.

15 Matthews, *The Philosophy of Childhood*; Murris, *Metaphors of the Child's Mind*; Murris, *The Posthuman Child*; Haynes & Murris, *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*; Haynes, „Already Equal and Able to Speak".

16 Gazzard, „Philosophy for Children and the Piagetian Framework", p. 11.

mai multor lucruri. Maturitatea, susţine Matthews, poate aduce „stagnare" sau „lipsă de inventivitate" în explorarea ideilor filosofice, în timp ce, în opoziţie, copiii sunt adeseori „gânditori proaspeţi şi inventivi".[17] Fiecare generaţie trebuie să găsească propriile răspunsuri la problemele filosofice[18]; astfel, filosofia ca disciplină poate să înveţe de la copiii care filosofează.[19] Pentru Matthews, filosofia academică este căutarea epistemologică „a începutului continuu", adică a descoperirii faptului „că, de fapt, nu ştim nimic din ceea ce pretindem"[20]. Pentru pionierul filosofiei cu copii, Matthew Lipman, crearea unui spaţiu pentru filosofia copilăriei ca domeniu academic filosofic legitim îi poate ajuta pe filosofii adulţi să înţeleagă rolul semnificativ pe care l-au avut credinţele filosofice din copilărie pentru construirea concepţiilor lor filosofice de la maturitate.[21] Acest lucru ar putea ajuta la cultivarea unei idei filosofice de tipul „a fi în lume împreună cu alţii", care necesită abandonarea unor credinţe şi presupoziţii foarte îndrăgite – ceea ce este mult mai greu pentru oamenii în vârstă, ale căror credinţe au devenit modalităţi de gândire foarte adânc înrădăcinate.

Într-o altă critică adusă teoriei dezvoltării, filosoful copilăriei Gareth Matthews susţine că tendinţa occidentală de a universaliza psihologia dezvoltării – care acum nu mai este izolată în Occident, ci practicată în întreaga lume – încurajează educatorii să se „distanţeze", „atât de copiii din jurul nostru, cât şi de propriul nostru eu din copilărie"[22]. Această distanţare duce adeseori la condescendenţă, despre care Matthews susţine că este „ofensatoare din punct de vedere moral"[23]. Adepţii psihologiei dezvoltării ţin copilul ştiinţific, cognitiv, la distanţă. Copilul este considerat un *obiect* de cercetare care trebuie „măsurat, comparat şi format în mod activ"[24]. Cu alte

17 Matthews, *The Philosophy of Childhood*, p. 18.

18 Leeuw, *Filosoferen is een Soort Wereldverkenning*, p. 13.

19 Cf. Haynes, *Children as Philosophers*; Haynes & Murris, *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*; Kennedy, *The Well of Being*; Kohan, „Education, Philosophy and Childhood"; Kohan, Childhood, *Education and Philosophy*; Matthews, *The Philosophy of Childhood*; Murris, *Metaphors of the Child's Mind*.

20 Matthews, *The Philosophy of Childhood*, p. 18.

21 Lipman, „Developing Philosophy of Childhood", p. 143.

22 Matthews, *The Philosophy of Childhood*, p. 66.

23 *Ibid*., p. 67.

24 Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 11.

cuvinte, copilul este văzut ca indivi-dual, ca un *eu*, asemenea cercetătorilor adulți care îl măsoară (dar aceştia nu sunt un *eu*, ci un *Eu* – un om complet format). Copilul este considerat un obiect de studiu autonom, limitat – acel subiect al umanismului care nu este om pe de-a-ntregul. Kromidas avertizează că, atunci când teoria dezvoltării este combinată cu neuroştiința, copilul este de două ori dezavantajat ca „nu încă om", spre exemplu atunci când o anumită etapă a copilăriei este definită de creşterea activității hormonale.[25] Atunci când copiii sunt tratați ca un *eu*, predarea sau cercetarea este „paternalistă".[26] Copilul este considerat *pasiv* – o persoană acționată de alții, şi nu un subiect care acționează în lume. Copiii sunt consideraţi dependenți de alții, şi nu persoane sociale ca atare.

Copilul cu drepturile omului: copilul ca *Eu*

Odată cu adoptarea de către ONU, în 1989, a Convenției cu privire la Drepturile Copilului (UNCRC)[27], construcția contemporană a copilului global normativ s-a schimbat radical. Convenția, ratificată de toate statele, cu excepția Somaliei şi a Statelor Unite ale Americii, prezintă copilăria ca pe o fază a vieții care necesită o îngrijire şi o protecție speciale; tipurile de drepturi acordate copiilor erau anterior rezervate doar adulților. UNCRC nu este însă nici ea ferită de critici. Pentru unii, ea nu merge suficient de departe şi este încă tributară teoriei dezvoltării; ea presupune „o responsabilitate încă insuficient dezvoltată pentru cei sub 18 ani", dar adaugă acum dimensiuni civice şi politice la înțelegerea copilului şi a copilăriei.[28] În ciuda perspectivei sale universaliste contradictorii, UNCRC este prețuită adeseori pentru respectul pe care îl oferă copiilor ca persoane competente, ridicând statutul copilului la nivelul individului liberal care se bucură de drepturi. Convenția afirmă explicit că „scopul final al copilăriei este formarea unui cetățean adult competent, capabil să trăiască pe picioarele lui şi să contribuie în

[25] Kromidas, „The «Savage» Child and the Nature of Race", p. 429.
[26] Christensen & Prout, „Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children", p. 480.
[27] Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 56.
[28] *Ibid.*, pp. 6, 17.

mod productiv la democraţia liberală de tip occidental"[29]. Urmele kantiene sunt foarte vizibile. Adultul este cel acceptat, el este norma de evaluare, iar copilul continuă să fie considerat inferior, aflat în proces de maturizare, un adult în devenire: copilăros, mai puţin competent şi mai puţin util – un celălalt prin definiţie. Din această perspectivă, „imaturitatea" devine sinonimă cu copilăria.[30]

În acelaşi timp, aspectul pozitiv al Convenţiei este că propune o versiune normativă a copilului ca având drepturi, şi „nu ca protoadult sau ca proprietate a părinţilor", în acelaşi timp cerând respect pentru diversitatea culturală (o contradicţie clară cu pretenţiile universaliste ale UNCRC).[31] Cu toate astea, este bine-venit faptul că UNCRC plasează copilul la capătul acelui continuum care îl consideră „capabil, activ, vizibil, puternic, valoros şi participând la prezent, un individ cu propriile capacităţi", şi nu în cealaltă parte, care îl priveşte ca „incapabil, pasiv, invizibil, vulnerabil şi cu tot felul de nevoi speciale, un fel de investiţie în viitor, un miniadult căruia îi lipsesc abilităţile unui adult adevărat".[32] Altfel spus, UNCRC aduce un progres, o emancipare relativă, adică o trecere de la copilul ca *eu* la copilul ca *Eu* (cel puţin în spirit, fiindcă în practică adulţii sunt cei care interpretează aceste drepturi şi decid dacă copiii şi le pot exercita sau nu). Există, într-adevăr, un scepticism faţă de această conferire de drepturi a căror exercitare este atât de dependentă, pe de o parte, de alţii şi, pe de altă parte, de variabile precum vârsta, abilităţile, limbajul şi accesul la resurse; privite astfel, aceste drepturi par un simplu gest lipsit de relevanţă.[33]

Constructiviştii sociali, constructiviştii lingvistici, poststructuraliştii şi postmoderniştii sunt critici faţă de orice teorie a copilăriei care vrea să facă din copilul occidental, individualizat, o normă – un copil considerat competent, autonom, puternic şi pe cale de a *deveni adult*.[34] Problema, spun ei, este că copilul ca *Eu* scoate copiii din contextul lor socio-economic, lingvistic, cultural şi istoric. Privit astfel, copilul nu este un *Eu*, ci un *eueu*.

---

[29] *Ibid.*, p. 17

[30] Jones, *Rethinking Childhood*, p. 39.

[31] *Ibid.*, p. 6.

[32] *Ibid.*, p. 29.

[33] Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 56.

[34] Acest model liberal de adult este caracterizat de autodeterminare, autoguvernare, independenţă şi capacitatea de a lua propriile decizii.

Copilul social: copilul ca *eueu*

Ideea-cheie a copilului social este aceea că societatea şi interacţiunea cu ceilalţi formează sinele şi identitatea; această perspectivă apare iniţial la sociologi ca James, Cooley şi G. H. Mead.[35] La fel ca psihologi dezvoltării, primele variante ale acestui model teoretic erau preocupate, mai degrabă, de socializarea copilului ca proces prin care acesta devenea adult (mai bine socializat), şi nu de copil ca agent social.[36] Abia la sfârşitul anilor 1970, sociologii şi antropologii au început să-şi pună întrebări în legătură cu cercetarea pozitivistă şi empirică dominantă în educaţia din copilăria timpurie; prin metodele lor de cercetare, descriptive, aceştia încercau să afle adevărul şi ceea ce *este*, nu ceea ce *ar trebui* să fie.[37] Un număr din ce în ce mai mare de cercetători au început să îşi exprime dubiile cu privire la poziţionarea dominantă a copilului ca obiect al ştiinţei cognitive şi, astfel, au început să critice teoria dezvoltării ca fiind reducţionistă din perspectiva sociologică.[38] Teoria dezvoltării, spuneau ei, ignoră rolul pe care îl joacă relaţiile de putere politice, economice şi sociale, precum şi politicile culturale, rasiale şi ale identităţii de gen, atât în privinţa criteriilor de includere, cât şi a celor de excludere.[39] În acelaşi timp, au început să fie ridicate obiecţii cu privire la modul în care teoria dezvoltării şi noţiunile hegemonice specifice dezvoltării copilului sunt folosite pentru construirea curriculumului.[40]

Postmoderniştii consideră că copilul este *descentrat*, adică există doar prin relaţiile lui cu ceilalţi, şi întotdeauna doar în contexte particulare. „Copilul" sau „copilăria" nu există, fiindcă „există mulţi copii şi multe copilării".[41] Evident, lucrarea de referinţă a lui Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960), a

---

35 Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 12.
36 *Ibid.*, p. 12.
37 Bloch, Swadener & Cannella, *Reconceptualizing Early Childhood Care & Education*, p. 3.
38 Cf. Walkerdine, „Developmental Psychology and the Child-centred Pedagogy"; Jenks, *Childhood*, ed. a II-a; James, Jenks & Prout, *Theorizing Childhood*.
39 Dahlberg, Moss & Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*; Dahlberg & Moss, *Ethics and Politics in Early Childhood Education*.
40 Nolan & Kilderry, „Postdevelopmentalism and Professional Learning"; File, Wisneski & Mueller, „Strengthening Curriculum in Early Childhood".
41 Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*, p. 46.

fost un element important în distrugerea perspectivei biologice asupra copilului, prin descrierea copilăriei ca invenţie culturală şi socială; această carte a avut o influenţă majoră asupra sociologilor copilăriei. Spre exemplu, articolul inovator al Leenei Alanen despre reconsiderarea copilăriei (1988) a devenit o sursă majoră de inspiraţie pentru un tip de sociologie a copilăriei care consideră copilăria o construcţie socială – mai exact, copilăria funcţionează ca o variabilă a analizei sociale, cultura copiilor şi relaţiile lor sociale trebuie să fie luate în calcul, iar copiii sunt agenţi activi care au o voce proprie.[42] Ideea de bază este că, deşi copilăria este „un fapt biologic, felul în care este ea înţeleasă este determinat social"[43]. Copiii nu sunt doar pasivi, nu sunt doar „adulţi în devenire" (unde adultul este agentul activ), ci „fiinţe copii". Astăzi, teoriile din sociologia copilăriei au mers mai departe, considerând şi copilul, şi adultul ca „fiind *şi* devenind" permanent.[44]

În ansamblu, în această etapă, atenţia cercetătorilor copilăriei s-a mutat spre chestiuni de discurs şi limbaj, a trecut de la psihologic la social, politic şi cultural. Metodele de cercetare etnografice, calitative, şi analizele critice ale discursului au devenit mai frecvente.[45] Conceptul „copil" a început să fie cercetat din ce în ce mai des prin folosirea instrumentelor feministe, poststructuraliste, postcolonialiste şi postmoderniste, care urmăreau modul în care categoriile binare femeie/bărbat, negru/alb, sărac/bogat etc. marginalizează şi exclud. Astfel, ideea că, la fel ca rasa, copilăria este o construcţie socială (constructivism social) a început să prindă rădăcini.

Critica constructivismului social

Referindu-se la Prout, Affrica Taylor avertizează că, dacă înţelegem copilăria ca pe o construcţie socială şi un sistem semiotic autonom, constructivismul social riscă să devină un „discurs inversat", care nu face altceva decât să înlocuiască natura cu cultura

[42] Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 12; Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*, pp. 52-53.
[43] Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*, p. 52.
[44] Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 13.
[45] Bloch, Swadener & Cannella, *Reconceptualizing Early Childhood Care & Education*.

(societatea) şi, astfel, să repete dualismele moderniste.[46] Ipoteza des adusă în discuţie, dar rar pusă la îndoială, că copilăria este o construcţie socială este expresia unei perspective umaniste care are implicaţii profunde pentru modul în care acţionăm în educaţia din copilăria timpurie. Filosoful David Archard este de acord cu Taylor şi consideră că, deşi copilăria a fost înţeleasă în mod diferit în diverse culturi şi în diverse perioade, ar fi simplist să considerăm copilăria o construcţie socială, adică un concept care poate fi deconstruit şi reconstruit. Archard separă foarte bine *conceptul* de *concepţie*. Remarcabil în argumentul lui Archard este că, indiferent dacă avem credinţa că dezvoltarea copiilor implică progresul, spre exemplu, de la sălbăticia necivilizatului la omul de ştiinţă matur, sau că acest progres presupune o pierdere treptată a gândirii imaginative, metaforice, încorporate şi originare[47], aceste teorii depind de *concepţia* pe care o avem noi despre copilărie. Cu alte cuvinte, toate societăţile au un *concept* de copilărie, dar *concepţiile* asupra ei diferă, cum ar fi durata ei (când se încheie), natura ei (în ce constă, exact, diferenţa dintre copil şi adult) şi modul în care adulţii înţeleg aceste diferenţe.[48] Totuşi, în critica lui Archard nu există spaţiu teoretic şi pentru corpul care *este* copilul sau pentru agentivitatea lumii materiale din care copilul face, de asemenea, parte.

FORŢA AGENTIVĂ A MATERIEI

Ideea conform căreia copilăria ar fi o construcţie culturală este simptomatică pentru cotitura lingvistică. Filosoafa-fizician Karen Barad susţine că „problemele faptice au fost înlocuite cu probleme de semnificaţie”[49]. Puterea limbajului nu a fost doar substanţială, ci „substanţializatoare”, permiţând ca structura lingvistică să determine înţelegerea lumii. Barad continuă: „Limbajul a fost învestit cu prea multă putere. Cotitura lingvistică, cotitura semiotică, cotitura interpretativă, cotitura culturală: se pare că, la fiecare cotitură, fiecare

[46] Taylor, *Reconfiguring the Natures of Childhood*, p. xviii.

[47] Vezi Egan, *Teaching as Storytelling*; Egan, *Primary Understandng*; Egan, *Imagination in Teaching and Learning*; Egan, „The Other Half of the Child”; Egan, „Narrative and Learning”.

[48] Archard, *Children*, pp. 28-31. Cf. Matthews, *The Philosophy of Childhood*.

[49] Barad, *Meeting the Universe Halfway*, p. 132.

„lucru" – chiar şi materialitatea – este transformat într-o chestiune lingvistică sau într-o altă formă de reprezentare culturală."[50] Fără să ne dăm seama, în abordările constructivismului social copilul este încă obiectificat, adică, este încă plasat pe margine, ca obiect sau ca obiect de studiu (vezi figura de mai jos), şi mediat, mai mult sau mai puțin cu succes, prin limbaj sau alte mijloace de reprezentare despre care se crede că ar putea spune ce anume este real.

Teoria poststructuralistă este, în mod evident, umanistă, în sensul că regimurile de reglementare sau structurile sociale sunt construcţii umane. După cum se poate observa în imaginea de mai jos, linia metafizică de demarcaţie – structurile (limbajul, semnele, discursul) – este cea care produce subiectul. Deci, săgeata nu pleacă de la subiect spre dreapta, arătând spre realitate, ci de la linia de demarcaţie spre subiect, *linia metafizică de demarcaţie fiind ea însăşi o construcţie umană.* Pentru poststructuralişti, cuvintele au semnificaţie datorită unei *valori comune*, care este *construită* prin intermediul limbajului comun.[51]

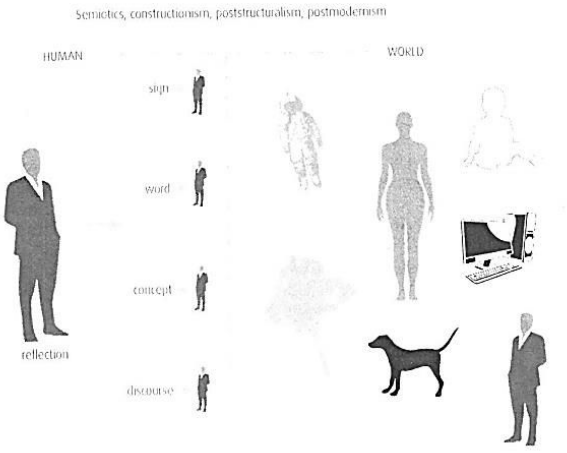

Figura 1. În metafizica umanistă, limbajul şi discursul împiedică accesul la lumea reală.
Imaginea îi aparţine autorului.

[50] *Ibid.*, p. 133. Vezi şi Karen Barad, *Performativitatea postumană. Către o înţelegere a modului în care materia ajunge să conteze*, trad. de Daniel Clinci, în *Post/h/um* 1, „Postumanismul".
[51] Jackson & Mazzei, *Thinking with Theory in Qualitative Research*, p. 70.

În schimb, pentru materialiştii relaţionali, în această imagine materia nu contează [*matter does not matter*] (suficient). Spre exemplu, arătarea unei fotografii cu un morman de pantofi care au aparţinut evreilor dintr-un lagăr de concentrare are o forţă diferită; ea spune o cu totul altă poveste decât cea despre numărul evreilor omorâţi în lagăr. Semnele contează, dar semnele însele sunt şi ele făcute, şi întotdeauna (dar nu sunt reduse la), din materie, iar materia lor specifică are implicaţii pentru semnificaţie – de aici alegerea postumanistă a „materiei discursive" sau a „materiei semiotice". Susan Hekman susţine că postmoderniştii sau „constructiviştii lingvistici" nu au reuşit să deconstruiască complet dihotomia limbaj/realitate. Pentru ei, limbajul construieşte nu doar lumea socială, ci şi lumea naturală: „Noi, oamenii, pe scurt, suntem creatorii a tot ceea ce studiem."[52] Metoda deconstructivistă este un bun exemplu de constructivism lingvistic.

DECONSTRUIREA ADULTULUI CA SEMNIFICANT TRANSCENDENTAL

Pentru gândirea carteziană modernă, la fel ca pentru structuralism, conceptele „adult" şi „copil" sunt ceea ce filosoful copilăriei David Kennedy numeşte „o pereche contrastivă mutual necesară"; „copil" este de negândit fără „adult" şi viceversa.[53] Cu alte cuvinte, sistemul de semnificanţi din limbaj dă naştere subiectivităţii copilului; astfel, subiectivitatea copilului este un *efect* al limbajului. Această diferenţiere negativă se bazează pe ceva mereu de neatins şi, astfel, apar modele deficitare de copil şi de copilărie: copilul încă se dezvoltă, nu este complet, este neterminat, imatur. Copilul este comparat cu adultul, ultimul fiind un „semnificant transcendental"[54]: matur, dezvoltat şi complet. De remarcat este faptul că diferenţa este asociată cu mişcarea indivizilor singulari (ca substanţele carteziene) prin spaţiu şi timp.

[52] Hekman, *The Material of Knowledge*, pp. 22, 1.
[53] Kennedy, *The Well of Being*, pp. 215-216.
[54] Hultman & Lens Taguchi, „Challenging Anthropocentric Analysis of Visual Data", p. 529

Deconstruind adultul, adică semnificantul transcendental, Kennedy susține că sinele este multiplu, nomad, fără o identitate singulară şi stabilă, fără să fie localizat cu exactitate din punct de vedere geografic, istoric, etnic sau fixat într-o anumită structură de clasă. Rosi Braidotti propune şi ea un „subiect nomad", mereu în „devenire", o entitate corporală care are o forţă spaţio-temporală – adică, este încorporată şi încarnată şi, astfel, imanentă şi dinamică.[55] Este important de spus că asta înseamnă, într-un sens, că „adultul a devenit copil […], o fiinţă incompletă, întotdeauna pe drum, o fiinţă care nu îşi încheie niciodată devenirea"[56]. Dacă înţelegem subiectul ca pe ceva aflat mereu în devenire, copilul devine el însuşi un „tovarăş de drum" şi nu mai este tratat ca „viitor muncitor, consumator, cetăţean"[57].

Într-un mod similar, pentru filosoful argentinian al copilăriei Walter Kohan, copilăria nu este doar o perioadă în viaţa umană, ci şi o relaţie particulară cu şi o experienţă a timpului (*aion*) – care este asociat cu jocul şi cu puterea (ca *empowerment*, nu ca putere asupra cuiva). Din acest motiv, adulţii pot învăţa multe de la copii.[58] Kohan susține că fiecare concepție despre copilărie presupune un anumit concept de timp. Astfel, copilăria gândită ca perioadă de început a vieții unei persoane presupune un concept de timp cantitativ, cronologic (*chronos*). În opoziție, *aion* „reprezintă intensitatea timpului în viaţa umană – un destin, o durată, o mişcare ne-numărată, nesuccesivă, dar intensă" – o experienţă deosebit de puternică şi intensă de a fi în timp: copilăros.[59] Astfel, conceptul „copil" trece de la substantiv la verb, la ceva ce putem face toți: să copilărim.[60]

Pe de altă parte, agendele transformaționale care pun accentul pe deconstruirea conceptelor lasă de înțeles că sinele se poate detaşa metacognitiv şi *reflecta* la propriul sine lingvistic, şi pretind că emanciparea şi schimbarea educațională sunt posibile (doar) dacă punem la îndoială discursurile în care îşi au locul oamenii. Deşi sunt

[55] Braidotti, *Transposition*, pp. 151-152; vezi şi Braidotti, *Postumanul*, trad. de Ovidiu Anemţoaicei, Hecate, Bucureşti, 2016.
[56] Kennedy, *The Well of Being*, p. 10.
[57] *Ibid*., p. 11.
[58] Cf. Kohan, *Childhood*, *Education and Philosophy*; Kennedy, *op. cit*., pp. 11-12.
[59] Kohan, *op. cit*., p. 57.
[60] Kennedy & Kohan, „Aión, Kairós and Chrónos".

o sursă majoră de inspirație pentru postumanism, postmoderniștii și poststructuraliștii continuă să fie captivi în opozițiile binare conținute de limbajul pe care îl vorbim și în care gândim, precum și în discursurile umaniste în interiorul cărora ne aflăm. Într-un fel, chiar și în postmodernism, lumea materială este redusă la social. La fel (ca opoziția binară natură/cultură ca mecanism), studiile științifice au redus lumea socială la materialitate. Până și „copilul" a devenit o reprezentare în abordările social-constructiviste ale copilăriei. Actul reprezentării este un act de mediere între cunoscător și cunoscut, care arată, pentru Barad, „o adâncă neîncredere în materie, prin ținerea ei la distanță"[61].

Copilul postuman: copilul ca *eueueu*

Ca reacție la mișcările anterioare, postumanismul se desparte de presupoziția poststructuralistă că nu există acces direct la copil, că acesta nu este *prezent* și nu poate fi decât *re-prezentat*. Postumanismul lui Karen Barad pune la îndoială ideea că limbajul poate reprezenta lucruri preexistente (inclusiv „copilul" sau „copilăria"). A gândi, a observa, a teoretiza despre copil sunt „practici de angajare în și parte din lumea în care ne plasăm"[62]. Perspectivele asupra educației din copilărie care pun accentul doar pe discursurile despre copil ignoră felul în care „materia contează/materializează" [*matter matters*].[63]

După cum spuneam mai devreme, ideea *denaturalizării* copilăriei este legată de cotitura lingvistică din istoria ideilor.[64] O altă schimbare de direcție în teoretizarea copilului și a copilăriei este cotitura materială contemporană, care atribuie (și ea) agentivitate lumii materiale[65] și pune la îndoială toate opozițiile binare, inclusiv cele de tipul teorie/practică, copil/adult, animal/uman și natură/cultură.[66] Postumanismul face posibilă reevaluarea copilului

---

61 Barad, *Meeting the Universe Halfway*, p. 133.

62 *Ibid*., p. 133.

63 *Ibid*., pp. 132-185.

64 Taylor, *Reconfiguring the Natures of Childhood*.

65 Vezi Barad, *op. cit*.; Bennett, *Vibrant Matter*; Braidotti, *Postumanul*; Hekman, *The Material of Knowledge*; Snaza & Weaver, *Posthumanism and Educational Research*.

66 Despre teorie/practică, vezi Lenz Taguchi, *Going Beyond the Theory Practice Divide in Early Childhood Education*; despre copil/adult vezi Semetsky, *Deleuze, Education and Becoming*;

ca creator competent de semnificaţie. Şi face asta prin intermediul unei onto-epistemologii explicit moniste.

Postumanismul democratizează profund terenul de joc în multe direcţii – nimic nu este considerat în afară, deasupra sau având o poziţie transcendentală privilegiată. Pentru postumanism, corpul uman este un organism nemărginit [*unbounded*] care se află într-o reţea complexă de forţe umane şi non-umane. Postumanismul[67] deschide un alt fel de a fi şi de a cunoaşte. În continuare, voi încerca să arăt care sunt implicaţiile acestei onto-epistemologii pentru subiectivitatea copilului: ce *este* copilul postuman?

Copilul postuman nu este doar discursiv, ci şi material (şi/şi), incluzând aici corpul pe care copilul nu doar îl are, ci şi *este*. Într-un univers monist, toate creaturile pământului sunt egale – sunt conectate între ele, mereu în devenire şi mereu intra-acţionând cu tot ce e în jur.[68] Copilul postuman *este* relaţional. Indivizii cu proprietăţi, competenţe, voce, agentivitate etc. nu au o existenţă anterioară. Indivizii (se) materializează şi devin fiinţe prin relaţii care (le) conferă un sens. Există o egalitate ontologică, dar şi epistemologică, între specii, precum şi între membrii diferiţi ai fiecărei specii.

Postumanismul este, spre deosebire de ceea ce a fost înaintea lui, critic faţă de poziţia centrală a omului – admiţând, în acelaşi timp, că oamenii sunt plasaţi în interiorul unor discursuri umaniste din care nu se poate ieşi decât prin folosirea continuă a unor termeni şi sensuri noi pentru conceptele deja existente (spre exemplu, „agentivitate"). Din acest motiv, am creat şi am folosit o noţiune nouă, „*eueueu*", în loc de „*Eu*".[69] Straniezarea [*Queering*][70] lui „Eu"

despre animal/uman vezi Pedersen, „Follow the Judas Sheep" şi Miller, „Losing Animals"; despre natură/cultură vezi Taylor, *Reconfiguring the Natures of Childhood* şi Rotas, „Ecologies of Practice".

67 Postumanismul se „re-întoarce" la materialism fără să cadă în esenţialism şi reducţionism. Filosofia este diferită de transumanism, care nu reprezintă o critică a sinelui iluminist, ci o celebrare umanistă a eului (obţinut adesea prin mijloace tehno-farmaceutice). În opoziţie, filonul postumanist îmbrăţişat în acest articol respinge antropocentrismul şi consideră că umanul şi non-umanul se află într-o legătură cuantică prin multitudinea de relaţii în care sunt prinse. Vezi Barad, *Meeting the Universe Halfway*.

68 *Idem*.

69 Vezi Murris, *The Posthuman Child*.

70 „Queering" înseamnă chestionarea radicală a identităţii şi a opoziţiilor binare (Barad, *op. cit.*, p. 34).

prin „*eueueu*" pune în lumină subiectivitatea copilului ca „corp-minte-materie" – un *eueueu* care este parte a lumii, nu un obiect ca atare, aflat în spaţiu şi timp. Crearea de termeni noi ar trebui să fie o continuă provocare material-discursivă la adresa discursurilor binare în care suntem prinşi şi să încerce să ofere o alternativă, o înţelegere non-dihotomică a copilului. Scrierea lui „*eueueu*" cu italice (preferabil şi cu o nuanţă de gri) arată că sinele nu este un organism singular mărginit şi că o analiză postumanistă nu înseamnă simpla adăugare a materialităţii la discursivitate (adică dacă adaugi „eu" la „eueu" = „eueueu"). În definitiv, ontologiile relaționale ale cotiturii lingvistice sunt încă bazate pe opozițiile binare umaniste. Omul este responsabil de producerea cunoașterii, iar semnificația este produsă prin intermediul limbajului și al discursurilor. Onto-epistemologia postumanistă distruge locul central al omului (lucru exprimat prin „*eueueu*" cu marginile blurate), iar re-prezentarea nu mai poate fi posibilă – nu mai există niciun „artificiu divin prin care totul să poată fi văzut de nicăieri"[71]. Lucrarea de referință a lui Barad, *Meeting the Universe Halfway*, arată cum descoperirile empirice ale fizicii cuantice creează noi posibilități decolonizatoare pentru conceptualizarea subiectivității copilului, inclusiv pentru ce anume înseamnă să cunoşti „copilul", pentru cum pot fi înțeleşi, priviți și ascultați copiii mici, dar și pentru modul în care ne putem raporta la ei.

Pentru gândirea postumanistă, copilul este un calandru [*mangle*][72] format din concepte şi forţe materiale, în care socialul, politicul şi biologicul, la fel ca şi observarea lor, măsurătorile şi maşinile de control (spre exemplu, camerele de filmat) sunt îmbinate şi împletite. Fiecare element are o forţă agentivă, iar considerarea copilului un calandru deschide posibilitatea de a include o mai mare selecţie de factori cauzali pentru a înţelege ce se întâmplă în întâlnirea cu educaţia. Prin urmare, copilul este un calandru – o entitate inumană material-discursivă care devine *eueueu*.

Barad prezintă inumanul ca pe „o intimitate infinită care atinge însăşi natura atingerii, a aceleia care lasă liber spaţiul vitalităţii indeterminărilor ce sângerează prin tăieturi şi locuiesc spaţiul dintre

[71] Haraway, „Situated Knowledges", p. 581.
[72] Hekman, *The Material of Knowledge*.

anumite obscurități”[73]. Această descriere a copilului nu este o încercare de definire a lui. A defini, arată MacLure, înseamnă „întoarcerea la logica reprezentării, în care cuvintele «se referă» la entități ca și cum ar fi separate și distincte unele de altele”[74]. Relațiile sunt întotdeauna material-discursive, la fel cum ele sunt cele care *constituie* individul – nu invers. Discuțiile despre semnificația corectă a cuvintelor nu țin doar de semantică, ci și de etică și de politică. Scrierea lui „Eu” cu majusculă pentru a descrie copilul aduce deservicii ontologiei care susține că nu există „nicio individualitate independentă și nicio entitate sau vreun agent care să existe dinainte să acționeze asupra altuia”[75].

Pentru a „depăși” umanismul nu avem nevoie de o nouă teorie, ci, literalmente, de o „transgresiune experimentală” care să ne ajute să gândim și să acționăm diferit.[76] Postumanistul „*eueueu*” este o propunere pentru crearea unui nou fel de a fi, de a face și de a gândi. Utilizarea lui „poate fi incomodă la început, ca o pereche de pantofi noi”[77]. Trăind fără „limite” sau „granițe” corporale, *eueueu*, ca inseparabilitate cuantică, nu este o unitate nouă, ci mai degrabă ca un ocean care, ca întreg, tulbură uni-tatea, doi-tatea, trini-tatea. Folosirea acestui concept nou ar trebui să creeze „un sens diferit al răspunderii [*a-count-ability*], o aritmetică diferită, un calcul diferit al respons-abilității”[78]. Pronumele *eueueu* este ca Tardis din serialul *Dr. Who*, tulburând clasicele convenții ale spațiu-timpului.

[73] Barad, în Kleinmann, „Intra-actions”, p. 34.
[74] MacLure, „Researching Without Representation”, p. 661.
[75] Barad, în Kleinmann, „Intra-actions”, p. 77.
[76] Biesta, *Beyond Learning*, p. 41.
[77] Lenz Taguchi, *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*, p. 64.
[78] Barad, *op. cit.*, p. 178.

ROBERT PEPPERELL

Manifestul postuman

Traducere de Daniel Clinci

I. Afirmații generale

1. De acum, este clar că oamenii nu mai sunt cele mai importante lucruri din univers. Umaniștii vor trebui să accepte asta.

2. Tot progresul tehnologic al societății umane este orientat către transformarea speciei umane așa cum o cunoaștem azi.

3. În epoca postumană, multe credințe vor deveni redundante – nu în cele din urmă, credința în ființele umane.

4. Ființele umane, la fel ca zeii, există doar în măsura în care noi credem că există.

5. Viitorul nu vine niciodată.

6. Oamenii nu sunt toți născuți egali, dar ar fi prea periculos să nu ne prefacem că sunt.

7. În epoca postumană, mașinile nu vor mai fi mașini.

8. Una dintre deficiențele oamenilor este că au nevoie de alții care să le spună ceea ce ei știu deja. Doar atunci vor crede acel lucru.

9. Postumaniștii nu cad în capcana imaginării unei societăți în care totul merge bine. Teoriile economice și politice sunt la fel de inutile ca previziunile meteorologice pe termen lung.

10. Prinde valul sau mori. Nu îl vei putea controla, dar vei putea merge cu el.

11. Acum ne dăm seama că inteligența, cunoașterea și creativitatea omului sunt, la urma urmelor, limitate.

12. Mașinile complexe sunt o formă de viață emergentă.

13. O maşină complexă este o maşină a cărei funcţionare nu o înţelegem şi nu o putem controla în totalitate.

14. În timp ce calculatoarele se dezvoltă pentru a deveni din ce în ce mai asemănătoare cu oamenii, aşa şi oamenii devin din ce în ce mai asemănători cu calculatoarele.

15. Dacă noi ne putem gândi la maşini, atunci maşinile pot gândi; dacă ne putem gândi la maşini care gândesc, atunci maşinile se pot gândi la noi.

II. Afirmaţii despre conştiinţă, oameni şi filozofie

Dacă conştiinţa este o proprietate care reiese dintr-o serie particulară de condiţii, pentru a o sintetiza nu avem nevoie de o remodelare a ei „de sus în jos". Trebuie doar să recreăm condiţiile din care să poată apărea. Acest lucru presupune să înţelegem care sunt acele condiţii.

1. Conştiinţa nu se reduce exclusiv la creier.

2. Conştiinţa este funcţia unui organism, nu a unui organ.

3. Conştiinţa nu poate fi înţeleasă doar prin studierea creierului.

4. Mintea şi corpul acţionează împreună pentru a produce conştiinţa. Dacă un element lipseşte, conştiinţa încetează. Nu există niciun gând pur, izolat de corp. Pentru a funcţiona, creierul trebuie să fie conectat la corp, chiar dacă acesta este artificial. Conştiinţa este un efect care apare în urma cooperării dintre corp şi creier; gândim cu întregul nostru corp.

5. Conştiinţa nu este altceva decât o proprietate emergentă. Într-un fel, ea este ca fierberea: dacă avem suficientă căldură, gravitaţie şi presiune a aerului, apa din ibric va fierbe. Putem vedea ce este fierberea, o putem recunoaşte ca pe ceva care a primit un nume, nu o considerăm misterioasă şi, totuşi, nu o putem izola de condiţiile care au produs-o. La fel, conştiinţa este proprietatea care apare în urma unui anumit set de condiţii.

6. Dacă spunem că gândirea conştientă nu este exclusiv o funcţie a creierului nu înseamnă că negăm rolul important jucat de creier.

7. Corpurile umane nu au limite.

8. Nu poate fi stabilită nicio diviziune definitivă între mediul înconjurător, corp şi creier. Omul este identificabil, dar nu şi definibil.

9. Conştiinţa (mintea) şi mediul înconjurător (realitatea) nu pot fi separate; ele sunt un continuum.

10. Nu există nimic în afara unui om, pentru că extinderea unui om nu poate fi stabilită.

11. Dacă acceptăm că mintea şi corpul nu pot fi separate în mod absolut şi că mediul înconjurător şi corpul nu pot fi separate nici ele în mod absolut, atunci ajungem la concluzia aparent absurdă, dar logic coerentă, că conştiinţa şi mediul înconjurător nu pot fi separate în mod absolut.

12. La început i-am avut pe Dumnezeu, oamenii şi natura. Raţionaliştii au scăpat de Dumnezeu, lăsându-i pe oameni în conflict permanent cu natura. Postumaniştii scapă de oameni, lăsând doar natura. Distincţiile între Dumnezeu, natură şi umanitate nu reprezintă vreun adevăr etern despre condiţia umană. Reflectă doar prejudecăţile societăţilor care au conservat acele distincţii.

13. Perspectivele filosofice idealiste şi materialiste presupun amândouă o împărţire între lucrul care gândeşte şi lucrul care este gândit – între mintea internă (creierul) şi realitatea externă (mediul înconjurător). Dacă această diviziune este eradicată, ambele perspective devin redundante.

14. Idealiştii cred că singurele lucruri care există sunt ideile; materialiştii cred că singurul lucru care există este materia. Trebuie să ne amintim că ideile nu sunt independente de materie, iar materia este doar o idee.

15. Majoritatea problemelor filosofice sunt dezbateri despre limbaj. Ele apar din cauza presupoziţiilor greşite a) că limbajul este coerent [*consistent*] şi b) că, există dacă un cuvânt, trebuie să existe şi un „lucru" pe care să îl reprezinte şi c) că lucrurile reprezentate trebuie, în sine, să fie coerente.

16. Logica este o iluzie a imaginaţiei umane. Adevărul şi falsitatea nu există în natură – altundeva decât în gândirea umană.

III. Afirmaţii despre ştiinţă, natură şi univers

1. Ştiinţa nu îşi va atinge niciodată scopul de a cuprinde natura fundamentală realităţii. Este o muncă inutilă, deşi mulţi oameni de ştiinţă nu recunosc încă acest lucru. Universul (Universurile) va (vor)

fi întotdeauna mai complex(e) decât vom putea înțelege noi vreodată.

2. Postumanul abandonează căutarea naturii fundamentale a universului şi a originii sale (economisind astfel şi mulți bani).

3. Postumanul își dă seama că întrebările supreme despre existență şi ființă nu au nevoie de răspunsuri. Răspunsul la întrebarea „de ce ne aflăm aici?" este că nu există niciun răspuns.

4. Cunoaşterea naturii fundamentale a universului ar însemna să ştii totul despre univers, tot ce s-a întâmplat şi tot ce se va întâmpla. Dacă un singur lucru nu ar fi cunoscut, ar însemna că toată această cunoaştere a universului este parțială, potențial incompletă şi, prin urmare, nu este fundamentală.

5. Niciun model ştiințific nu poate fi complet, el va fi întotdeauna parțial şi contingent. Pentru ca un model să fie complet, el ar trebui să ia în seamă toți factorii de influență, indiferent cât sunt de insignifianți. Din moment ce acest lucru este imposibil, omul de ştiință trebuie să ia o decizie arbitrară cu privire la factorii pe care îi va ignora. Ignorarea unor factori face ca modelul să fie incomplet, deşi nu înseamnă că nu va fi util.

6. Postumanul acceptă că oamenii au o capacitate finită de a înțelege şi de a controla natura.

7. Toate originile sunt finaluri şi toate finalurile sunt origini. Teoria haosului a fost adeseori ilustrată prin imaginea unui fluture care bate din aripi şi creează o furtună în partea cealaltă a globului. Această imagine poate că ilustrează sensibilitatea sistemelor în stări inițiale, dar nu ia în seamă ce anume a provocat bătaia aripilor fluturelui – o rafală de vânt?

8. Acea logică ce pare coerentă la scară umană nu poate fi aplicată în mod necesar şi la scară microcosmică sau macrocosmică.

9. Cunoaşterea pe care o avem asupra universului depinde de nivelul rezoluției la care îl putem vedea. Cunoaşterea depinde de date – datele variază în funcție de rezoluție.

10. Oamenii de ştiință pun mai mare preț pe ordine decât pe dezordine atunci când pornesc de la ipoteza că ei descoperă treptat legile esențiale ale naturii. Aceasta este o eroare fundamentală; natura nu este, în mod esențial, nici ordonată, nici dezordonată. Clasificăm ca ordine ceea ce noi percepem ca fiind informație

regulată, cu un anumit model. Clasificăm ca dezordine ceea ce noi percepem ca fiind informație neregulată, care nu are niciun model. Apariția ordinii și a dezordinii vorbește mai mult despre modul în care noi procesăm informația decât despre prezența intrinsecă a ordinii sau a dezordinii în natură.

11. Știința funcționează pe temeiul că există o ordine internă a universului. Ea presupune că toate fenomenele se supun legilor fizicii și că unele dintre acele legi sunt foarte bine înțelese, altele sunt parțial înțelese, iar altele sunt necunoscute. Postumanul acceptă că legile nu sunt lucruri intrinseci naturii, nici lucruri care apar doar în minte și apoi sunt impuse naturii. Această idee ar întări demarcația dintre minte și realitate pe care am abandonat-o deja. Ordinea pe care o percepem de obicei în jurul nostru, la fel ca dezordinea, nu este o funcție exclusivă nici a universului, nici a conștiinței noastre, ci o combinație a celor două, din moment ce ele nu pot fi separate în mod real.

12. Tot ceea ce există oriunde este energie. În afara faptului că toate procesele materiale sunt conduse energetic, energia are două proprietăți majore:

a) se manifestă într-o varietate infinită de moduri,

b) se află în permanentă transformare.

13. Apariția materiei este o iluzie generată de interacțiunile între sistemele energetice la nivelul rezoluției umane.

14. Oamenii și mediul sunt expresii diferite ale energiei; singura diferență constă în forma pe care o ia energia.

15. Postumanul este în întregime deschis la ideile de „paranormal", „imaterialitate", „supranatural" și „ocult". Postumanul nu acceptă ideea că credința în metodele științifice este superioară credinței în alte sisteme.

IV. Afirmații despre (dez)ordine și (dis)continuitate

1. Ordinea și dezordinea sunt calități relative, nu absolute. Dovada că ordinea și dezordinea sunt calități relative rezidă în faptul că ele se definesc reciproc.

2. Tot ceea ce percepem poate fi catalogat ca având diferite grade de ordine sau dezordine. Percepția ordinii și a dezordinii unui lucru depinde de punctul sau de rezoluția din care este privit acel lucru.

3. Ceea ce percepem ca ordine sau dezordine este, de multe ori, determinat cultural. Logicienii vor spune că există metode matematice de a defini dezordinea, entropia şi complexitatea – metode independente de subiectivitatea umană. Chiar dacă aceste definiţii pot fi utile în anumite aplicări, ele rămân deschise interpretării relativiste.

4. În termeni postumani, aparentele diferenţe dintre „lucruri" nu sunt rezultatul diviziunilor inerente din structura universului, ci un produs combinat al:

a) modului în care se desfăşoară procesele senzoriale în entităţile vii,
b) varietăţii modurilor în care se manifestă energia în univers.

5. Modurile în care manifestările energiei sunt percepute de un observator pot fi descrise prin două calităţi simple – continuitate şi discontinuitate. Continuitatea este non-întreruperea spaţiu-timpului. Discontinuitatea este o ruptură a spaţiu-timpului. Ambele calităţi pot fi observate în toate evenimentele, în funcţie de cum sunt văzute. Mai important este că ambele sunt percepute simultan.

6. Manifestările energiei nu ar trebui gândite ca esenţial continue sau discontinue; adică, nu există calităţi absolute ale energiei. Stările energetice vor apărea continue sau discontinue în funcţie de poziţia observatorului. Calitatea (dis)continuităţii este sensibilă la context.

7. Ceea ce separă lucrurile unul de altul este percepţia discontinuităţii lor aparente. Diferenţa dintre manifestările energiei unui filosof şi unui scaun este ceea ce îi distinge.

8. Nivelul de complexitate a unui sistem nu poate fi definit în termeni obiectivi (adică absoluţi). Complexitatea este o funcţie a cunoaşterii umane, nu o proprietate intrinsecă a lucrului pe care îl privim.

V. Afirmaţii cu privire la gândire, sens şi fiinţă

Atât timp cât modelele de funcţionare a creierului sunt inadecvate (bazate pe presupoziţii eronate), creaţia unei conştiinţe sintetice nu este realizabilă.

1. Gândirea umană este ceva care apare în cooperare cu corpul uman. Nu este nevoie să identificăm precis locul în care se apare, pentru că nu apare într-o anume „parte".

2. Este tentant să ne imaginăm că gândurile sunt blocuri de date în creier. Aceasta ar fi o greşeală pentru că recurge la o perspectivă statică asupra activităţii mentale. Gândul este o cale prin mediul cognitiv. Gândiţi-vă aşa: dacă luăm harta metroului londonez ca analogie pentru funcţionarea minţii, unii oameni vor spune: „Fiecare staţie de pe hartă reprezintă unul dintre gândurile noastre, iar liniile reprezintă legăturile dintre ele. Liniile sunt cele care ne permit să ajungem de la un gând la altul." Postumanul consideră că „un gând nu este o staţie pe hartă, ci un drum de la o staţie la alta". Mai exact, gândul este actualizat în procesul călătoriei, el nu este o destinaţie anume.

3. Dat fiind faptul că gândul este activat dintr-un motiv oarecare, el constă într-un proces de călătorie prin mediul cognitiv care susţine mintea. Un gând nu există decât dacă este gândit; altfel, el rămâne în domeniul potenţialului sau rămâne un atractor[1]. Cel mai probabil drum pe care îl va urma un gând odată ce este activat îi defineşte calea. Gânduri similare vor avea căi similare.

4. Căile pot fi create într-un număr de moduri, inclusiv prin experienţa directă, prin învăţare, ca urmare a cunoaşterii sau prin însuşi actul gândirii. În termeni neuro-fiziologici, căile includ, dar nu se reduc la, legăturile dintre neuroni şi probabilitatea ca ei să se activeze. Mai mult, ţesătura neurală nu este o substanţă statică. Ea se schimbă în permanenţă ca răspuns la stimuli şi la activare şi este la fel de înclinată spre adaptare cum sunt muşchii şi pielea.

5. Calea pe care o apucă un gând nu este uni-liniară aşa cum ne imaginăm, de regulă, căile. Un gând poate lua mai multe căi simultan. Apariţia unui anume gând poate fi rezultatul combinării mai multor gânduri.

6. Faptul că gânduri diferite pot lua căi diferite, fiecare dintre ele diferite la fel cum gândurile sunt diferite, ne arată cum ne putem imagina lucruri pe care nu le-am văzut. Este puţin probabil să fi văzut „o fată cu ochi de caleidoscop"[2], dar ne putem imagina cum arată construind o imagine compusă a diferitelor părţi, adică activând diferite căi ale gândirii în acelaşi timp.

---

[1] „Atractorul" este un concept matematic care se referă la un set de valori numerice către care tinde un sistem dinamic (n. t.).

[2] În orig. „girl with kaleidoscope eyes", un vers din piesa „Lucy in the Sky with Diamonds" a celor de la The Beatles (n. t.)

7. Activitatea gândirii este reglată de comportamentul energiei din mediul cognitiv. Acest mediu nu este cu nimic diferit de alte sisteme, în sensul că el reprezintă un proces specific al transformării energiei. Atunci când două gânduri sunt continue (de exemplu, „albastru" şi „cer" în fraza „Cerul e albastru"), calea dintre aceste două gânduri este bine stabilită şi va fi nevoie de o cantitate mică de energie pentru a trece de la unul la altul. Atunci când două gânduri nu sunt bine legate (de exemplu, între „smirnă" şi „cabestan" în fraza „cabestanul-smirnă"), este nevoie de mai multă energie pentru a lega gândurile, fiindcă nu au legături bine stabilite.

8. Ideile care ajung de la una la alta cu un efort (energie) relativ mic pot fi considerate continue. Ideile care au nevoie de un efort mai mare pentru a se asocia pot fi considerate discontinue.

9. Prezența sau absența „sensului" este determinată de cantitatea de energie necesară pentru a trece de la un concept la altul. Sensul dificil apare atunci când nişte concepte îndepărtate semantic unul de altul coexistă, adică atunci când nu există o legătură împământenită între ele. Cu toate astea, calea dintre conceptele care nu au nicio legătură sau au doar o mică legătură între ele poate fi prea greu de parcurs. De exemplu, în propoziția „Răsună îndrăzneața detarare a viespii", care nu este lipsită de sens, asocierea este stranie în comparație cu majoritatea propozițiilor.

10. Pentru a conserva un anumit sentiment al ființei, omul încearcă să stabilească continuitatea ca răspuns la stimulii pe care îi primeşte din mediu. Aceşti stimuli sunt atât stabili, cât şi instabili, pentru că mediul conține cantități diferite din ambele categorii. Dezvoltarea căilor stabile de gândire care corespund stimulilor stabili generează simțul ordinii. În timp, această stabilitate se transformă într-un sentiment al ființei.

11. Atunci când simțul ordinii nu este amenințat perpetuu de recurența stimulilor aleatorii, nu este nevoie de re-afirmarea ordinii. În realitate, din cauză că oamenii se confruntă în permanență cu stimuli aleatori, este necesar ca ordinea să fie re-afirmată (să se conserve sensul) pentru a nu se dizolva în haos şi, astfel, să ne pierdem sentimentul ființei.

12. În termeni postumani, nu este important cum are loc acest proces al ființei. Acelaşi efect poate fi obținut prin mai multe

moduri. Este adevărat că putem învăța de la om anume ce este necesar pentru ființă, dar asta nu înseamnă că acesta este singurul mod în care o putem face.

VI. Afirmații despre incertitudine

1. Epoca umanistă a fost caracterizată de certitudine cu privire la funcționarea universului și la locul oamenilor în cadrul lui. Epoca postumană este caracterizată de incertitudine cu privire la funcționarea universului și la ce anume înseamnă a fi om.

2. Întrebările care apar în epoca postumană nu ne-ar fi deranjat în epoca umanistă: Ce este un om? Există așa ceva?

3. Istoric vorbind, putem spune că epoca postumană, epoca incertitudinii, s-a născut în perioada premergătoare Primului Război Mondial, deoarece atunci au apărut cubismul și fizica cuantică. Consecințele ambelor au clarificat un lucru: cu cuvintele lui Heisenberg, „Nu există lucruri, ci doar probabilități".

4. Incertitudinea ne devine familiară. Avem incertitudini legate de locul de muncă, de teoria politică și de cea economică, de ceea ce se petrece cu mediul, ne întrebăm dacă progresul științific este întotdeauna benefic și unde anume ne va duce tehnologia.

5. Ce putem spune că e cert? Doar ceea ce trebuie să acceptăm drept cert, din diferite alte motive.

6. În termeni postumani, nu trebuie să ne fie teamă de incertitudine. Lumea a fost întotdeauna la fel de lipsită de certitudini ca acum. S-a schimbat doar faptul că acum autoritatea este mai greu de impus, fiindcă fluxul mare de informații diminuează autoritatea: avem mai multă informație, așa că falsul sentiment de certitudine este mai mic. Certitudinea, la fel ca credința, apare doar în absența informației complete.

7. Incertitudinea este certă.

VII. Afirmații despre artă și creativitate

Producția și aprecierea artei sunt facultăți specific umane. De obicei, ele sunt citate de umaniști ca cea mai înaltă expresie a gândirii umane și ca lucrul care ne diferențiază cel mai mult de mașini. Prin

urmare, este corect să acceptăm că era postumană nu poate începe pe deplin până când nu vom rezolva această provocare a umaniştilor. Pentru a dezvolta o maşină care să producă şi să aprecieze arta, mai întâi trebuie să înţelegem mai bine ce anume este ea.

1. Ce este arta? O definiţie utilă este cea care o descrie ca pe un bun pe piaţa de artă. Trebuie să distingem între un obiect de artă şi un obiect care ne stimulează estetic. Obiectul de artă este marfa tranzacţionată pe piaţa de artă. Obiectul estetic este cel apreciat pentru calităţile sale estetice. Un lucru poate fi atât obiect estetic, cât şi obiect de artă, aşa cum sunt *Irişii* lui van Gogh. Un lucru poate fi obiect estetic fără a fi artă, cum e un apus de soare sau un iris.

2. Mulţi oameni cred că o bună parte din arta modernă nu este artă deoarece consideră că îi lipseşte valoarea estetică, chiar dacă ea are preţuri ridicate pe piaţa de artă. Ei confundă valoarea de artă cu valoarea estetică a unui obiect. Acestea două sunt separate, dar, desigur, legate una de alta. „Arta este un bun ca oricare altul", a spus Daniel Kahnweiler, dealerul lui Picasso. Arta este un bun estetic.

3. Pentru a clarifica, piaţa de artă poate fi definită ca o serie identificabilă de instituţii şi organizaţii comerciale care, în mod colectiv, alocă fonduri, promovează şi vând artă.

4. Arta trebuie să fie (şi a fost dintotdeauna) elitistă şi exclusivistă pentru a-şi păstra valoarea financiară şi prestigiul. Mulţi artişti moderni folosesc elitismul estetic pentru a garanta exclusivitatea care, la rândul ei, garantează că valorile sunt păstrate. Astfel, arta funcţionează pentru a distinge oamenii bogaţi de cei săraci.

5. Arta bună stimulează estetic, arta proastă este neutră estetic.

6. Criteriile care determină ce anume stimulează estetic sau ce anume este neutru estetic se supun, parţial, schimbării sociale.

7. Arta bună conţine întotdeauna un element de dezordine (discontinuitate), arta proastă consolidează pur şi simplu o ordine pre-existentă.

8. Arta bună promovează discontinuitatea, arta proastă impune continuitatea.

9. Discontinuitatea produce experienţe care stimulează estetic, continuitatea produce experienţe neutre estetic.

10. Discontinuitatea este fundamentul oricărei creaţii, dar discontinuitatea este lipsită de sens fără continuitate.

11. Marea experienţă estetică este generată de percepţia simultană a continuităţii şi a discontinuităţii în cadrul aceluiaşi eveniment.

12. Orice design stimulator se sprijină pe echilibrul dintre coeficienţii relativi de ordine şi dezordine ai obiectului. La fel stau lucrurile şi în compunerea muzicii şi a literaturii. Totuşi, aceste judecăţi nu pot fi făcute izolat, fără să ţinem cont de faptul că valorile ordinii şi dezordinii sunt în mare măsură normate de acordul social.

13. Arta postumană foloseşte tehnologia pentru a promova discontinuitatea. Societăţile sănătoase tolerează promovarea discontinuităţii pentru că ele înţeleg că oamenii au nevoie să fie expuşi la aceasta, în ciuda a ceea ce cred ei. Societăţile nesănătoase descurajează promovarea discontinuităţii.

14. Creativitatea nu înseamnă producerea a ceva complet nou. Creativitatea înseamnă combinarea unor lucruri care există deja, dar care au fost considerate, până atunci, separate. Creativitatea şi aprecierea estetică sunt amândouă funcţii ale capacităţii umane de a modifica legăturile din căile de gândire sau de a provoca aceste modificări.

15. Procesul stimulării estetice este amplificat atunci când conceptele sunt obligate să se lege unul de altul din diverse poziţii într-un mod discontinuu. Cantitatea de energie necesară pentru a contempla diverse concepte produce senzaţia fizică de încântare familiară celor care apreciază arta.

VIII. Afirmații despre ființele sintetice

Avem deja maşini care pot învăţa, dar capacitatea lor este limitată de faptul că sunt logice. Logica este un sistem idealizat, autoreferenţial dezvoltat de imaginaţia umană. Din moment ce există puține lucruri mai puțin logice în comportamentul lor decât oamenii, orice maşină constrânsă să folosească logica drept fundament nu va avea niciodată caracteristici umane.

1. Deocamdată, produsul [*output*] computerelor este previzibil. Epoca postumană va debuta pe deplin atunci când produsul computerelor va deveni imprevizibil.

2. Majoritatea maşinilor de inteligenţă artificială sunt sigilate ermetic. Ele sunt limitate de complexitatea calculelor pe care

maşinile le pot face. Sunt sensibile doar la un număr finit de stimuli, iar gradul de evenimente aleatorii care ajung la ele este relativ mic.

3. Gândirea umană nu este un sistem ermetic, liniar. Din moment ce ştim că mintea, corpul şi mediul nu pot fi separate, nu putem exclude impactul niciunui stimul din mediu asupra procesului de gândire, oricât de mic ar părea.

4. Pentru funcționarea conştiinţei umane este esențial faptul că mintea primeşte este în permanență stimuli aleatori din mediul înconjurător. Mintea umană a evoluat în aşa fel încât să absoarbă şi ceea ce este neaşteptat – stimulul discontinuității.

5. Nevoia de a reimpune ordinea în faţa stimulilor aleatorii contribuie la sentimentul fiinţei. Astfel, dacă dorim să creăm o inteligență sintetică cu un sentiment al fiinţei pe care să-l putem recunoaşte în noi înşine, aceasta va trebui să fie sensibilă la acelaşi nivel de întreruperi aleatorii ca şi oamenii. Va trebui să aibă nevoia de a re-afirma sensul în faţa stimulilor instabili şi stabili şi, în acelaşi timp, să fie capabilă să se adapteze şi să profite de posibilitățile creatoare oferite de stimulii non-liniari.

6. Dacă dorim să creăm o inteligență sintetică care să arate creativitate, trebuie ca ea să poată stabili legături între gândurile ei într-o manieră discontinuă. Acest lucru ar putea fi obținut făcând-o sensibilă permanent la stimulii aleatorii.

7. Dacă dorim să producem o inteligență sintetică capabilă de apreciere estetică, atunci ea va trebui să simtă continuitatea şi discontinuitatea simultan – fără a da rateuri. Chiar dacă acest lucru i-ar putea provoca încântare, nu se ştie încă în ce măsură îi va plăcea.

8. Umaniştii se consideră fiinţe distincte aflate într-o relație de opoziție cu mediul lor. Postumanii, pe de altă parte, consideră că propria fiinţă este încorporată în extinsa lume tehnologică.

Despre autori & colaboratori

Lia Boangiu a absolvit Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova, şi în prezent lucrează ca online marketing strategist în domeniul IT. În timpul liber traduce poezie, proză, teatru, eseu şi scrie cronică de teatru pentru revista Teatrului Naţional „Marin Sorescu" din Craiova.

Erica Burman este profesoară la Institutul pentru Educaţie de la University of Manchester, psihologă şi unul dintre cei mai importanţi critici ai psihologiei dezvoltării, din perspectivă feministă. Este cofondatoare, alături de Ian Parker, a Discourse Unit (un centru transinstituţional şi transdisciplinar pentru studierea reproducerii şi a transformărilor din limbaj şi subiectivitate). A scris, pe lângă multe volume în colaborare, *Deconstructing Developmental Psychology*, Routledge, 1994 şi *Developments: Child, Image, Nation*, Brunner-Routledge, 2008.

Florin Buzdugan a absolvit Facultatea de Litere, Universitatea „Dunărea de Jos", Galaţi şi este master în Teoria Literaturii şi Literatură Comparată al Universităţii din Bucureşti. În prezent, urmează studii doctorale la Facultatea de Litere, Universitatea din Bucureşti, cu o cercetare despre conceptul de „contrafactual". A publicat articole în *Observator cultural* şi în antologia colocviului *Best Letters Colloquia* şi traduceri literare în *Poesis internaţional* şi *Steaua*. A debutat editorial în 2013 cu volumul *mai mult de trei cuvinte* (Junimea, Iaşi). Este coordonatorul Traducerilor de sâmbătă, un proiect cultural axat pe traduceri literare şi teoria traducerii (https://traducerile-desambata.wordpress.com).

Joanne Faulkner este filosoafă şi profesoară de studii de gen la University of New South Wales, Sydney. Este specialistă în ontologia copilăriei, filosofia lui Nietzsche şi etica inocenţei. A fost

preşedintele Societăţii Australasiatice de Filosofie Continentală, iar acum este vicepreşedinte. A scris, printre altele, *Young and Free: [Post]Colonial Ontologies of Childhood, Memory, and History in Australia* (2016), *Critical Childhood Studies and the Practice of Interdisciplinarity* (împreună cu M. Zolkos, 2015), *The Importance of Being Innocent: Why We Worry About Children* (2011) şi *Dead Letters to Nietzsche, or the Necromantic Art of Reading Philosophy* (2010).

David Kennedy este profesor la Montclair State University, New Jersey, specialist în filosofia educaţiei, istoria şi filosofia copilăriei, filosofie pentru copii şi studii culturale. A scris, printre altele, *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects* (2011), *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice* (2011), *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity: A Philosophy of Childhood* (2006) şi a coordonat, alături de N. Vansieleghem, numărul special despre filosofia pentru copii din *Journal of Philosophy of Education*, mai 2011.

James R. Kincaid este profesor de literatură engleză la University of Southern California, specializat în literatura victoriană, despre care a scris în prima parte a carierei sale: *Dickens and the Rhetoric of Laughter* (1972), *Tennyson's Major Poems* (1975), *Novels of Anthony Trollope* (1977), *Annoying the Victorians* (1994). Ulterior a devenit interesat de studiile culturale, în special de istoria practicilor de erotizare a copiilor, despre care a scris în *Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture* (1992) şi *Erotic Innocence: The Culture of Child Molesting* (1998).

Adina Mocanu predă cursuri de limba şi literatura română pentru studenţii străini în cadrul Institutului Cultural Român din Madrid, este profesoară de engleză la Escola Deputació din Barcelona şi lucrează ca mediatoare interculturală pentru Primăria din Barcelona. În acelaşi timp face cercetare în studii culturale la Universitatea din Barcelona, la Departamentul de Filologie Engleză şi Germană. A terminat un doctorat în Ştiinţe umaniste la Universitatea din Barcelona, în 2017. A publicat articole pe tema copilăriei în literatura română, teorie feministă şi studii de gen în limbile

spaniolă, catalană şi engleză şi a tradus din operele Doinei Ruşti, Norei Iuga, Florinei Ilis şi Ruxandrei Cesereanu pentru revista *Lectora* a Universităţii din Barcelona. Face parte din echipa de redacție a revistei online *Prăvălia culturală*.

Karin Murris este profesoară de pedagogie şi filosofie la University of Cape Town, iar în prezent lucrează la un proiect despre decolonizarea discursurilor despre copilăria timpurie (www.decolonizingchildhood.org). Este interesată de pedagogie şi filosofie, literatura pentru copii şi postumanismul critic. A scris *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*, Routledge, 2016 şi *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy* (împreună cu John Haynes), Routledge, 2012.

Iskra Pavez Soto este doctor în sociologie, membru fondator al Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia de España şi directoare a Centrului de Asistență Socială de la Universidad Alberto Hurtado din Santiago de Chile. Este interesată în special de relaţia dintre copilărie şi violență. A scris *La niña liberada. Violencia sexual y poder* (2015) şi *La niñez migrante en Chile. Rupturas generacionales y de género* (2013).

Robert Pepperell este artist şi directorul departamentului de Arte Frumoase de la Cardiff School of Art & Design, acolo unde conduce şi FovoLab (www.fovography.com). Şi-a expus operele la Ars Electronica, Barbican Gallery, Glasgow Gallery of Modern Art, ICA şi Millennium Dome. A scris *The Posthuman Condition* (1995) şi *The Postdigital Membrane* (cu Michael Punt, 2000).

Jacqueline Rose este profesor de ştiinţe umaniste şi codirector al Birkbeck Institute for the Humanities. Este cunoscută pentru contribuțiile ei în feminism, psihanaliză şi ideologia conflictului israeliano-palestinian. A scris, printre altele, *Sexuality in the Field of Vision* (1986), *The Haunting of Sylvia Plath* (1991), *States of Fantasy* (1996), *The Question of Zion* (2005), *The Last Resistance* (2007), *Proust Among the Nations – from Dreyfus to the Middle East* (2012) şi romanul *Albertine* (2001), o rescriere feministă a romanului *În căutarea timpului*

pierdut. În 2011, a apărut, la Duke University Press, *The Jacqueline Rose Reader* (eds. Justin Clemens, Ben Naparstek).

Cristina Stancu a absolvit Facultatea de Litere, Universitatea din Bucureşti. A publicat poezie în revista *Paradigma* şi pe site-ul *Subcapitol* şi traduceri din limba franceză în revista *Poesis internațional*. În 2017 a debutat editorial cu volumul de poezie *Teritorii* (Tracus Arte, 2017), pentru care a primit Premiul Naţional de Poezie „Mihai Eminescu" – Opus Primum, precum şi Premiul „Iustin Panţa" pentru debut.